

Intégration de l'élève primo-arrivant·e allophone dans une classe de 1-2^e :

Analyse des stratégies de communication lors des rituels et des consignes

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Maé Chavanne

Sous la direction de Daniel Bosmans

La Chaux-de-Fonds, avril 2025

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Daniel Bosmans pour son suivi et sa disponibilité tout au long de mon travail ainsi que pour ses précieux conseils.

Je remercie aussi chaleureusement les deux enseignantes qui ont accepté de m'ouvrir leur classe et de participer à ma recherche, sans qui la rédaction de ce travail n'aurait pas été possible.

Un grand merci également à mes proches pour leur soutien, leurs encouragements et leur relecture.

Avant-propos

Résumé

Les classes d'accueil ne faisant pas partie de la stratégie d'intégration des élèves primo-arrivant·e·s allophones en 1-2^e dans le canton de Neuchâtel, ces élèves sont directement placé·e·s dans les classes ordinaires, même s'il·elle·s ne maîtrisent encore aucun mot de la langue du pays. L'inclusion dans la classe constitue une base essentielle à l'enfant pour trouver sa place dans ce pays d'accueil. Il incombe donc à l'enseignant·e de l'inclure autant que possible, dans les activités en plénum notamment et cela passe par la communication. Ce travail a pour objectif de comprendre comment une communication, qui s'avère être fondamentale, naît entre deux acteur·rice·s ne parlant pas la même langue. Nous nous sommes penchées sur la question des consignes, fréquentes et indispensables au quotidien dans la classe ainsi que sur les rituels, tout aussi fondamentaux en 1-2^e.

Pour traiter de ces questions et obtenir des réponses, des observations suivies d'entretiens en auto-confrontation ont été menés avec deux enseignantes du canton de Neuchâtel. Une classe comprenait un élève provenant du Pakistan et l'autre, un élève de Bosnie-Herzégovine. Les transcriptions des entretiens ont été analysées afin de définir les méthodes d'intégration mises en place par l'enseignant·e de manière générale et plus spécifiquement les moyens de communication en plénum avec ces élèves.

Mots clés

Élève primo-arrivant·e allophone

Consigne

Rituel

Stratégies de communication

1-2^e

Liste des figures

Figure 1 : Répartition du nombre de personnes ayant immigré en Suisse en 2022 selon les continents et les pays.....	5
---	---

Listes des tableaux

Tableau 1 : Profils des enseignants et des EPA.....	18
Tableau 2 : Conventions de transcription.....	19
Tableau 3 : Complément des conventions de transcriptions.....	20

Listes des annexes

Annexe 1 : Contrat de participation pour les enseignant·e·s	39
Annexe 2 : Circulaire pour les parents de l'EPA	39
Annexe 3 : Demande d'autorisation pour filmer	40
Annexe 4 : Transcription du premier entretien	41
Annexe 5 : Transcription du deuxième entretien	46

Sommaire

Introduction	1
Plan de travail	2
1. Problématique	3
1.1 Importance de l'objet de recherche	3
1.2 Définition des termes	3
1.3 Contexte migratoire de la suisse	4
1.3.1 Évolution de la migration.....	4
1.3.2 Origines des migrants	5
1.3.3 Politique d'accueil et scolarité	6
1.4 Intégration dans le système scolaire	6
1.4.1 Politique d'intégration.....	6
1.4.2 Les premières années de scolarisation	7
1.5 Les élèves allophones nouvellement arrivés	7
1.5.1 Différents profils d'élèves	7
1.5.2 Vulnérabilité des EPA	8
1.6 Inclusion de l'élève dans la classe	8
1.6.1 Hétérogénéité et stigmatisation	8
1.6.2 Affectivité et apprentissage	9
1.7 Les langues de l'élève	9
1.7.1 L'acquisition de la deuxième langue	9
1.7.2 Valorisation de la langue première	10
1.8 L'enseignement dans la classe	10
1.8.1 Soutenir l'apprentissage	10
1.8.2 Le rituel	11
1.8.3 La consigne.....	12
1.9 Questions de recherche	12
2. Méthodologie	14
2.1. Fondements méthodologiques	14
2.1.1 Recherche qualitative.....	14

2.1.2 Approche inductive.....	14
2.1.3 Démarche compréhensive et descriptive.....	15
2.2 Nature du corpus	15
2.2.1 Récolte des données	15
2.2.2 Matériel nécessaire	16
2.2.3 Procédure et protocole de recherche.....	17
2.2.4 Choix de la population.....	17
2.3 Méthode d'analyse des données	18
2.3.1 Transcription	18
2.3.2 Traitement des données	20
2.3.3 Méthode et analyse.....	20
3. Présentation et interprétation des résultats	21
3.1 Intégration dans la classe	21
3.1.1 Etat émotionnel de l'EPA	21
3.1.2 Représentations et implication des enseignantes	23
3.2 Stratégies de communication pour intégrer l'EPA aux rituels	24
3.2.1 Rôle du rituel dans l'acquisition de la langue.....	24
3.2.2 Méthodes pour favoriser la participation de l'EPA aux rituels.....	25
3.2.3 Le rituel comme ouverture aux langues.....	26
3.3 Adaptation des consignes pour l'EPA	27
3.3.1 Stratégies pour faciliter la compréhension des consignes.....	27
3.3.2 Type de langage dans les consignes.....	29
Conclusion	31
Références bibliographiques	34
Annexes.....	39

Introduction

« Rire est le plus court chemin d'un homme à un autre » disait Georges Wolinski (s.d.). Le rire m'a souvent permis d'établir un contact avec des gens qui parlaient une autre langue que moi. Je me suis retrouvée maintes fois dans des situations, à l'occasion de voyages par exemple, où la barrière de la langue rendait la communication avec les gens complexe voire impossible. Le multilinguisme de la Suisse génère des cas similaires. Travaillant dans un canton bilingue, il m'est arrivé de ne pas pouvoir régler des conflits entre les élèves car je ne parlais pas le suisse-allemand. Le sentiment que j'en retirais était généralement de la frustration de ne pas comprendre et de ne pas être comprise. Je me suis alors demandé comment quelqu'un qui arrive dans un nouveau pays dont il-elle ne parle pas la langue vivait cela au quotidien, du moins durant les premiers mois.

J'ai régulièrement eu, dans les classes que j'ai fréquentées, des élèves allophones qui étaient arrivé·e·s il y a peu et qui ne parlaient pas français et j'ai beaucoup admiré leur résilience et leur persévérance. Certains venaient de Syrie ou d'Ukraine et avaient fui la guerre. Que le déplacement soit précipité ou non, ces enfants doivent s'adapter à un tout nouvel environnement parfois très éloigné culturellement du leur et dont la langue leur est inconnue. J'ai toutefois décidé de traiter du sujet du point de vue de l'enseignant·e, dont les actions influencent directement le bien-être et les apprentissages de l'élève. Des connaissances qui exercent ce métier m'ont fait part de leur difficulté face à la complexité des situations qu'un·e élève primo-arrivant·e peut amener. Cependant, j'ai aussi relevé une réelle motivation à donner de sa personne pour intégrer et offrir le meilleur cadre possible à cet·te élève, parfois fragilisé·e par un parcours de vie difficile. Je me suis alors questionnée sur la manière d'enseigner à un·e élève qui ne parle pas encore notre langue. Ma recherche part donc de cette question globale :

Comment intégrer dans une classe et enseigner à un·e élève primo-arrivant·e allophone quand il-elle ne parle pas la langue du pays d'accueil ?

L'apprentissage du français, comme celui des autres branches, peut se faire de manière efficace si l'élève se sent bien dans la classe et s'il-elle y trouve sa place. Il est alors essentiel que l'enseignant·e mette tout en œuvre pour intégrer au mieux cet·te élève dans ce nouvel environnement qui constitue un lieu de sociabilisation important. L'enseignant·e, en l'accompagnant, doit prendre le temps de connaître son parcours de vie et d'en tenir compte, pour qu'il-elle puisse apprendre la langue à son rythme. La communication orale joue cependant un rôle majeur dans les relations. La barrière de la langue impacte le lien que va vouloir créer l'enseignant·e avec cet·te enfant. Il peut arriver en classe que, sans langue commune, le manque de compréhension et de lien soit tel que l'enseignant·e laisse de côté l'élève. Cela peut arriver également si l'enseignant·e est dépassé·e par une hétérogénéité de classe qu'il-elle ne saurait gérer. J'ai été témoin, lors de stages, de situations où l'ensemble de la classe participait à une activité commune en plénum pendant que l'élève primo-arrivant·e allophone avait comme tâche de « s'occuper » ou était simplement laissé·e de côté, passif·ve face à l'activité qui se déroulait, qu'il-elle ne comprenait pas. Cela est bien dommage car je pense que les activités en commun constituent d'une part des moments précieux pour l'intégration et la valorisation dans la classe d'un·e élève nouvellement arrivé·e. Ces moments sont bénéfiques d'autre part car

il-elle est ainsi au contact de la langue et acquiert la possibilité de comprendre le français et le parler. Pouvoir communiquer et se comprendre est donc indispensable au quotidien dans la classe, surtout dans ces moments de regroupement. Toutefois, cela n'est pas évident et il faut parfois trouver d'autres moyens que la langue orale pour y arriver. C'est sur ce point que j'aimerais fonder mon travail car je me suis personnellement sentie quelques fois démunie lorsque j'enseignais avec un·e élève primo-arrivant·e dans la classe. Mes questions de départ se présentent comme suit :

Quelles stratégies de communication les enseignant·e·s mettent-il·elle·s en place avec les élèves primo-arrivant·e·s allophones à l'intérieur de la classe ?

Comment intégrer l'élève primo-arrivant·e allophone aux activités communes ?

Nous traiterons le sujet du point de vue de l'enseignant·e et nous nous focaliserons sur le quotidien de la classe afin d'obtenir des réponses et des pistes que j'espère utiles et enrichissantes pour ma future pratique professionnelle. Mon approche se concentrera sur les degrés 1-2^e, d'abord parce que c'est vers ces degrés que je souhaite me diriger plus tard mais surtout car ce sont les apprentissages de base qui sont construits à cet âge. Ce qui est appris nécessite peu de prérequis et il existe à l'entrée à l'école une grande différence de niveau entre les élèves, ce qui oblige une différenciation quotidienne dans toutes les matières. Ces savoirs devraient donc normalement être accessibles aux élèves primo-arrivant·e·s allophones. Toutefois, la langue s'avère être un obstacle conséquent. La communication doit alors être réfléchie et des nouveaux moyens pour se comprendre doivent être mis en place lorsqu'on accueille un·e élève primo-arrivant·e allophone.

Plan de travail

La problématique constitue la première étape de ce travail. La raison d'être de l'étude et la définition des concepts centraux y figurent. La thématique de la migration et des élèves allophones dans les classes y est abordée et détaillée en s'appuyant sur les diverses recherches déjà menées sur ce sujet. Les questions de recherche qui en découlent sont formulées.

La méthodologie, qui suit, décrit les caractéristiques de cette recherche, la méthode de récolte de données et la manière dont celles-ci ont été analysées.

Finalement, l'interprétation et l'analyse des résultats clôturent mon travail. Cette partie met en relation les données recueillies, les compare et en tire des conclusions répondant aux questions de recherche. Les résultats sont de nouveau appuyés par des références théoriques.

1. Problématique

1.1 Importance de l'objet de recherche

La migration engendrant l'arrivée d'enfants allophones dans nos classes est un phénomène actuel et complexe. Cette problématique touche ou touchera un grand nombre d'enseignant·e·s au cours de leur vie professionnelle. Le cas de familles se déplaçant et se réfugiant en Europe, et en Suisse, pour diverses raisons est de nos jours fréquent (c.f. point 1.3). Des classes plus hétérogènes comprenant une plus grande multiculturalité en résultent. L'arrivée d'un·e élève primo-arrivant·e dans une classe constitue un réel défi pour l'enseignant·e, aussi bien dans l'accueil et l'intégration dans la classe que pour les apprentissages scolaires. Cela est d'autant plus vrai dans les deux premières années scolaires où les élèves primo-arrivant·e·s sont directement placé·e·s dans les classes ordinaires, alors même qu'il·elle·s ne possèdent aucune base dans la langue du pays d'arrivée. L'enseignant·e doit alors composer avec un·e ou des élèves avec qui l'échange oral reste difficile. De plus, l'enseignement dans les différentes disciplines scolaires passe presque essentiellement par la communication orale, ce qui complexifie le tout. Pourtant, c'est un des engagements du métier d'enseignant·e de pouvoir instruire chaque élève avec ses particularités de la meilleure manière possible. Accueillir un·e élève primo-arrivant·e allophone pose donc des questions relatives à ses méthodes d'enseignement.

1.2 Définition des termes

Avant d'étudier la question, il est indispensable de définir les termes utilisés fréquemment, tels que « allophone » et « primo-arrivant ». Le Robert décrit le·la primo-arrivant·e comme un·e immigré·e en situation régulière qui arrive sur un territoire pour la première fois afin de s'y installer. En France, le décret du 14 juin 2001 rejoint cette définition en appuyant la nécessité d'un statut provisoire ou à long terme dans le pays d'accueil. En effet, dans l'article 2, on désigne l'élève primo-arrivant·e comme :

Un élève qui a entre 2 ans et demi et 18 ans et qui doit avoir introduit une demande de reconnaissance du statut de réfugié ou avoir obtenu ce statut ou encore être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande d'asile ou s'étant vu reconnaître ce statut. (Kagné, 2005, p.86)

Cette définition rejoint en tous points la question de la migration et des réfugiés. D'après Amnesty International (s.d., para. 10), « les réfugiés sont des personnes qui ont fui leur pays car elles risquaient d'y être victimes de graves atteintes à leurs droits humains et de persécutions [...] Les réfugiés ont droit à une protection internationale. » L'organisation mondiale explique que les demandeur·euse·s d'asile sont quant à eux des personnes qui ont fait une demande de protection mais qui n'ont pas encore obtenu le statut de réfugié, statut qui peut leur être accordé ou non.

Toutefois, bien que le terme de primo-arrivant·e soit intrinsèquement lié à celui de déplacement, il n'est pas toujours en lien avec celui de réfugié. A Genève par exemple, le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) inclut dans sa définition de l'élève primo-arrivant·e allophone les critères suivants : être arrivé·e à Genève il y a moins de 12 mois, être âgé·e de 4 à 20 ans inclus et ne pas considérer le

français comme sa langue première. (Rastolodo et al., 2013). Un·e élève qui arriverait d'un pays non-francophone qui ne présente pas de danger serait donc aussi qualifié·e d'élève primo-arrivant·e allophone. Nous garderons pour ce travail cette définition plus large qui intègre aussi bien les réfugiés et les demandeurs d'asile que les migrants ; ceux·elles qui proviennent d'un pays de l'Union européenne comme d'ailleurs. Pour rappel, toujours d'après Amnesty International, le terme de migrant renvoie à :

Des personnes qui vivent hors de leur pays d'origine mais qui ne sont ni des demandeurs d'asile ni des réfugiés. Certains migrants quittent leur pays pour travailler, faire des études ou rejoindre des membres de leur famille, par exemple. D'autres y sont incités par la pauvreté, les troubles politiques, la violence de bandes criminelles, les catastrophes naturelles ou d'autres problèmes graves. (s.d., para. 12 et 13)

On comprend que les motivations de se déplacer ne sont pas toujours aussi urgentes que celles des réfugiés bien qu'elles soient toutes aussi valables. Selon le DIP, la notion de « primo-arrivant » s'applique aux élèves arrivé·e·s dans le pays au cours des 12 derniers mois, une limite que nous reprendrons. En outre, le DIP caractérise l'élève allophone par le fait que qu'il·elle ne possède pas, comme langue première, le français. Gieruc (2007, p.11) définit l'allophonie comme « le fait de parler une autre langue que la langue de la société dans laquelle on vit ». L'élève primo-arrivant·e allophone parle donc majoritairement une autre langue que celle de l'école à son arrivée. Nous nous concentrerons toutefois sur ceux·celles qui ne maîtrisent pas du tout le français. Pour des soucis de simplification, nous utiliserons l'acronyme « EPA » pour désigner l'élève primo-arrivant·e allophone dans ce travail.

1.3 Contexte migratoire de la suisse

1.3.1 Évolution de la migration

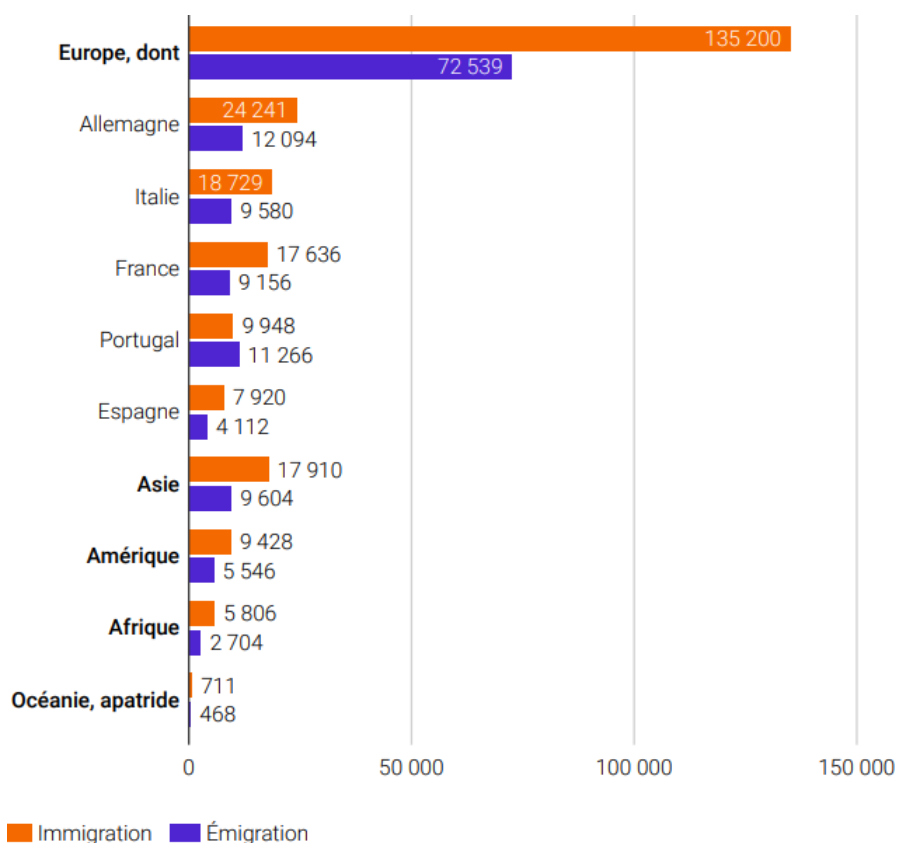
Le phénomène migratoire n'est pas nouveau et se reflète dans la composition des classes en Suisse et dans le canton de Neuchâtel. Dès 1948, les pays d'origine des migrant·e·s en Suisse se diversifient et en 1955, le nombre de migrant·e·s étrangers qui arrivent pour résider de manière permanente en Suisse dépasse les 100 000. Ce nombre fluctuera considérablement au fil des décennies pour se stabiliser dans les années 2000 avec des chiffres plutôt hauts. En effet, de 2007 à 2022, il variera entre 137 685 et 169 055 par année (OFS, 2023). Selon Lanfranchi, et al., (2000, p.6) « l'environnement linguistique, culturel et social de nos écoles devient de plus en plus hétérogène ». Ils soulignent que de nombreux·euse·s élèves requérant·e·s d'asile sont arrivé·e·s chez nous depuis les années 90 en raison de conflits ou de guerres dans leur pays, augmentant ainsi encore l'hétérogénéité des classes. En 1950, moins de 6% de la population suisse était étrangère. En 2021, c'était 26% de la population totale (OFS, 2022, p.3), pourcentage qui résulte de déplacements migratoires récents ou datant des générations précédentes.

1.3.2 Origines des migrants

La majorité des personnes ayant immigré en Suisse provient de pays européens. En effet, selon l'Office fédéral de la statistique (2022, p. 12), entre 2012 et 2021, 66% provenaient d'un pays membre de l'UE (Union européenne) ou de l'AELE (Association européenne de libre-échange) dont fait partie la Suisse. 10% des personnes venaient d'autres pays d'Europe et 24% d'autres continents. Cela s'explique par la proximité ainsi que par la liberté de circulation accordée aux citoyen·ne·s des pays membres de ces accords. L'article 45 du Traité sur le fonctionnement de l'Union Européenne donne en effet l'autorisation de se déplacer librement, de séjourner et même de demeurer sur le territoire d'un Etat membre. L'accord sur la libre circulation des personnes (ALCP) « facilite les conditions de séjour et de travail des citoyens de l'Union européenne (UE) en Suisse » (SEM), ce qui explique également la forte proportion d'Européens en Suisse. La plus grande part d'immigré·e·s est donc originaire d'Europe, puis d'Asie, d'Amérique et enfin d'Afrique. En Europe, ils proviennent d'abord d'Allemagne, ensuite d'Italie, de France, du Portugal et de l'Espagne (voir chiffres sur le schéma).

Figure 1

Répartition du nombre de personnes ayant immigré en Suisse en 2022 selon les continents et les pays (en orange)



Source: OFS – STATPOP

1.3.3 Politique d'accueil et scolarité

Les déplacements migratoires peuvent être anticipés ou soudainement urgents, souhaités ou entrepris à contrecœur, quand la situation dans le pays d'origine ne semble plus viable. L'Europe a récemment vu arriver un nombre grandissant de personnes provenant du Moyen-Orient, de l'Asie et de l'Afrique, cherchant refuge en quête de sécurité dans un pays européen comme le relève Sanchez-Mazas, et al., (2018). Les auteurs évoquent un certain paradoxe entre, d'un côté, la volonté de l'Europe, dans un élan de compassion et de solidarité, d'accueillir ces personnes vivant un drame humanitaire et, de l'autre, une politique d'asile dissuasive qui s'endurcit au vu du nombre élevé d'arrivants. Cette politique, dominée par des courants de droite, vise à restreindre l'octroi de l'asile. Les demandeur·euse·s d'asile dont la requête est rejetée peuvent être contraint·e·s de retourner dans leur pays d'origine. Certain·e·s obtiennent des statuts provisoires, ce qui crée un climat d'incertitude. Ils mentionnent, par ailleurs, que :

L'adhésion de ce pays [la Suisse] à la Convention internationale sur les Droits de l'Enfant de 1989, ratifiée au niveau fédéral en 1997, ouvre les portes des écoles aux enfants de l'asile, quel que soit le statut ou l'absence de statut des parents. (Sanchez-Mazas et al., 2018, para. 2)

L'école constitue donc « une des seules institutions publiques dans laquelle la présence de ces migrants est légitime » (para. 3). Cependant, Sanchez-Mazas, et al., relèvent que la volonté des enseignant·e·s d'intégrer au mieux ces enfants souvent fragilisés·e·s, se heurte parfois aux manques de moyens déployés par la Confédération en l'absence d'une réelle politique d'intégration des demandeur·euse·s d'asile au niveau fédéral.

1.4 Intégration dans le système scolaire

1.4.1 Politique d'intégration

Les EPA ont donc une place garantie à l'école en Suisse, quel que soit leur statut. Les mesures pour soutenir l'intégration de ces élèves varient néanmoins dans le canton de Neuchâtel selon la durée, la fréquence et le type d'aide. Des classes d'accueil peuvent être ouvertes dans certaines communes pour les EPA des cycles 2 et 3, à partir de 15 élèves. Sauf cas exceptionnels, les EPA du cycle 1 sont directement intégrés·e·s aux classes ordinaires (CDIP). D'après Gieruc (2007), cette absence de classes d'accueil s'explique par la nature des apprentissages fondamentaux, accessibles et nécessitant peu de prérequis, durant ces premières années scolaires. Par ailleurs, le site officiel du canton de Neuchâtel (ne.ch) indique que du soutien langagier est proposé dans les trois cycles et ceci dans l'objectif qu'il·elle·s apprennent plus vite le français afin d'améliorer leur intégration scolaire. Les EPA des degrés 3e à 8e peuvent bénéficier de 2 à 4 périodes par semaine, pendant 20 semaines (CDIP). Les 1-2e ont droit à la moitié, c'est-à-dire 1 à 2 périodes par semaine. Cette aide, renouvelable une fois si nécessaire, existe donc aussi en 1-2e pour les accompagner. Toutefois, avec seulement deux leçons de soutien par semaine, le travail sur la langue reste limité et le reste des apprentissages repose sur l'enseignant·e ordinaire, qui gère également le reste de la classe.

1.4.2 Les premières années de scolarisation

Les deux premières années d'école, appelées anciennement « école enfantine » et qui étaient considérées à part « sont aujourd'hui inscrites dans l'ensemble de la scolarité obligatoire » (Clerc-Georgy & Kappeler, 2020, p.76). L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire en 2007 a rendu ces deux années scolaires obligatoires pour toute la Suisse et a fixé l'âge de l'entrée à l'école à 4 ans (Hutterli & Vogt, CDIP, 2014). Les objectifs dans ces degrés se situent en premier lieu dans la sociabilisation, le développement des compétences langagières et la familiarisation avec le travail scolaire d'après Hutterli et Vogt (2014). Il est important de noter qu'à cet âge-là (entre 4 et 6 ans), les enfants ont des niveaux et des vitesses d'apprentissage très variés. En effet, les auteurs soulignent que les différences de développement peuvent aller jusqu'à une année et demie, ce qui veut dire qu'« un enfant de 5 ans peut présenter un âge développemental allant de 3 ans et demi à 6 ans et demi. » (Hutterli & Vogt, 2014, p.10). L'enseignant·e doit donc différencier le travail pour l'adapter à chaque élève. Avec un·e EPA, la différence de langue et de culture représente un défi supplémentaire.

1.5 Les élèves allophones nouvellement arrivés

1.5.1 Différents profils d'élèves

Chaque EPA est unique et possède ses particularités, qu'il est crucial de prendre en considération, afin de tenir compte de chacun·e de manière individualisée. En effet, d'après Charpentier et Graffeuil (2016, para. 31), on accueille l'élève primo-arrivant·e « dans sa globalité, en prenant en compte sa singularité, son niveau linguistique, son origine, son rythme d'apprentissage et ses difficultés particulières. » Les élèves qui arrivent dans nos classes peuvent venir d'un pays limitrophe ou de l'autre côté du globe, avec des cultures variées et des niveaux de maîtrise de leur langue différents. Leurs expériences d'apprentissage varient également, certain·e·s étant stimulé·e·s à la maison tandis que d'autres non. De plus, certain·e·s possèdent des prédispositions à apprendre la langue et progressent plus vite tandis que d'autres rencontrent davantage de difficultés. Or, « accompagner l'allophone, c'est bâtir sur l'existant. » (Charpentier & Graffeuil, 2016, para. 23). Les auteurs soulignent ici l'importance de partir de l'élève afin de lui apporter un enseignement adapté, en prenant en compte ses aptitudes comme ses difficultés. Ils attirent aussi l'attention sur les obstacles psycho-affectifs que certain·e·s élèves peuvent rencontrer en raison d'expériences traumatisantes dans leur pays d'origine ou sur le chemin migratoire. De surcroît, les permis de séjour varient d'un·e élève à l'autre. Les enfants dont les familles ont demandé l'asile n'ont pas une place garantie à long terme, ce qui peut affecter leur motivation à s'intégrer ainsi que celle de l'enseignant·e, qui pourrait hésiter à mettre en place des mesures d'aide si l'élève n'est pas assuré·e de rester.

1.5.2 Vulnérabilité des EPA

Il faut, par ailleurs, garder à l'esprit que les EPA constituent une catégorie d'enfants plus vulnérable que les autres. Laurin, et al., (2012) ont montré que les élèves allophones sont plus vulnérables que les non-allophones dans les domaines de la communication, des connaissances générales et du développement cognitif et langagier. Les conditions de vie précaires de l'élève dans le pays d'origine ou dans le pays d'accueil peuvent également affecter leur développement. Les auteurs déclarent que « le fait de grandir dans un milieu familial défavorisé, accusant un manque de ressources économiques et sociales, constitue un facteur de risque, notamment pour le développement cognitif et langagier » (para. 1). Un parcours scolaire limité chez les parents peut également avoir une influence défavorable.

1.6 Inclusion de l'élève dans la classe

1.6.1 Hétérogénéité et stigmatisation

L'école constitue une sorte de micro-société avec des individus tous différents. La tendance à l'inclusivité génère dans la classe, une hétérogénéité plus forte, avec des élèves nécessitant des adaptations plus poussées. Les EPA ont des besoins particuliers principalement durant les premiers mois de leur arrivée, le temps qu'il·elle·s apprennent la langue et se familiarisent avec la culture du pays, ainsi que le système éducationnel. Jacobs (2018) relève qu'en Suisse romande, l'enseignement spécialisé, inclusif ou séparé, qui était auparavant destiné aux élèves avec des grandes difficultés scolaires ou en situation d'handicap est de plus en plus mis en place pour les EPA. L'accueil d'un·e ou de plusieurs EPA dans sa classe constitue un défi de taille pour l'enseignant·e. Sanchez-Mazas, et al., (2018, para. 4) énoncent qu'accueillir des EPA va « au-delà du travail enseignant et éducatif ordinaire, impliquant une diversification des rôles professionnels et une polyvalence. » Jacobs (2018, p.7) déclare : « que ce soit l'arrivée récente d'un élève migrant dans une classe ou l'inclusion de différentes réalités individuelles complexes, celles-ci confrontent l'enseignant à des difficultés de nature différente : linguistiques, cognitives, émotionnelles, culturelles, sociales, etc. ». L'instabilité du parcours de l'élève ainsi que les arrivées et les départs de ces élèves à différents moments de l'année complexifient encore la situation, selon Lanfranchi, et al., (2000). Ils ajoutent, par ailleurs que « le dénuement ressenti par les enseignantes et enseignants face à l'étrangeté de l'autre, sa reconnaissance, son rapport aux savoirs, sa distance linguistique et culturelle, son écart à la norme entraînent fréquemment la marginalisation d'élèves issus de familles migrantes » (p.7). En effet, Lanier (2016, para. 20) soutient que « les enfants allophones sont renvoyés à leur altérité (l'allophonie), qui dans certains cas peut devenir stigmatisée ».

La stigmatisation des EPA, d'après Lanier, peut découler des représentations et des actions des enseignant·e·s, certain·e·s les percevant comme une charge supplémentaire et ne se sentant pas équipé·e·s pour y faire face. Jacobs (2018) note que, par surcharge, certain·e·s enseignant·e·s isolent l'EPA en le·la faisant s'occuper librement ou lire, sans l'intégrer aux activités collectives. En outre, Jacobs observe que si l'inclusivité manque, il y a de fortes chances que l'intégration avec les autres élèves soit rendue plus difficile. La stigmatisation

peut aussi venir des pairs, notamment en raison de comportements sociaux différents. Jacobs met également l'accent sur la couleur de peau, l'accent, les préjugés sur la nationalité ou encore la religion de l'élève qui pourraient influencer la manière dont les acteur·rice·s de l'établissement scolaire se comportent avec lui·elle. Il est, dès lors, crucial d'identifier ces facteurs de stigmatisation pour lutter contre les discriminations et favoriser l'inclusion scolaire.

1.6.2 Affectivité et apprentissage

L'école joue un rôle majeur dans le futur des EPA. Elle constitue, pour ces dernier·ère·s, le premier lieu d'intégration dans le pays d'accueil et peut représenter un nouveau départ. Il est, en tant qu'enseignant·e, primordial de faire preuve d'humanité et d'empathie envers ces élèves. Lanier (2016) attire l'attention sur le fait que les représentations dévalorisantes des EPA perdurent car on ne prend pas assez en compte leur situation de vie. Charpentier et Graffeuil (2016, para. 14) déclarent que "la bienveillance dans l'accueil, sans empathie excessive, est [...] la première des attitudes professionnelles attendues". L'affectivité, selon Gout (2015), constituerait la clé des apprentissages concluants. Il soutient qu'on ne peut pas séparer l'affectif du cognitif. La réussite dans l'apprentissage de la langue seconde dépend essentiellement des liens entre les individus de la classe, des interactions sociales et des activités collaboratrices. Gout explique qu'« avec ce public migrant en situation de fragilité, plus qu'avec tout autre public, la relation, la mise en confiance, la création d'un climat bienveillant apparaissent comme une condition sine qua non de leur apprentissage linguistique » (para. 3). Il ajoute que motiver l'élève, le·la soutenir, lui faire prendre confiance en ses capacités ainsi que reconnaître son identité dans sa globalité en valorisant sa langue maternelle constituent les composantes obligatoires pour un bon apprentissage de la langue.

1.7 Les langues de l'élève

1.7.1 L'acquisition de la deuxième langue

L'EPA qui arrive dans un nouveau pays va progressivement apprendre la langue du lieu. Différents stades se succèdent, généralement en se chevauchant comme le relève Armand (2009). Elle explique que l'élève va d'abord essayer de communiquer dans sa langue maternelle. Puis, vient la phase silencieuse, pendant laquelle l'élève acquiert des compétences langagières de manière réceptive en écoutant et en analysant ce qu'il entend. « Un élève comprend beaucoup plus vite la langue qu'il ne la parle. Ce n'est pas parce qu'il ne parle pas qu'il ne comprend pas. » (Charpentier & Graffeuil, 2016, para. 26). Il·elle va ensuite utiliser des mots simples pour se faire comprendre avant de produire des phrases de plus en plus longues et complexes. Armand rappelle que les élèves allophones ne sont généralement pas en difficulté d'apprentissage, mais apprennent simplement deux langues. Le rôle de l'enseignant·e est de les soutenir pour qu'il·elle·s progressent car plus vite l'élève maîtrise le français, plus il·elle sera à l'aise dans les autres matières, où la langue orale et écrite est omniprésente. Toutefois, cet apprentissage ne se fait pas d'un

jour à l'autre. Gieruc (2007) mentionne qu'il faut 1 à 2 ans pour que l'élève allophone puisse communiquer à un niveau comparable à des élèves non-allophones et 5 à 7 ans pour atteindre un niveau suffisant pour réaliser des tâches complexes comme des activités langagières décontextualisées. L'idée selon laquelle les jeunes enfants apprennent plus vite une langue que les élèves plus âgé·e·s n'est pas partagée par tous·tes. Wallon, et al., (2008) évoquent une incertitude quant à l'âge où les capacités d'apprentissages d'une langue diminuent, certain·e·s auteurs·rices fixant cet âge à 11 ans, d'autres entre 6 et 8 ans. Selon eux, les plus jeunes apprennent plus rapidement car il·elle·s ont une plus grande réceptivité phonologique mais aussi car il·elle·s ont moins peur du jugement et essaient davantage.

1.7.2 Valorisation de la langue première

Wallon, et al., (2008, para. 29) déclarent que « lorsque les enfants de migrants sont soumis à l'apprentissage de la langue seconde, le niveau de maîtrise qu'ils sont susceptibles d'atteindre dépend du niveau de connaissance initial dans la langue maternelle ». Selon eux, un·e élève qui aurait des lacunes dans sa langue d'origine risque de les reproduire dans son apprentissage de la langue seconde. Au contraire, si l'élève a intégré suffisamment de vocabulaire et de structures syntaxiques dans sa langue première, alors la langue seconde viendra compléter le développement langagier des deux. On comprend donc l'importance de valoriser la langue maternelle de l'élève, autant sur l'aspect cognitif que l'aspect affectif. Armand (2009, p.4) affirme que ne pas prendre en considération la langue première de l'élève conduirait à « une insécurité linguistique, un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi qu'à [...] des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre ». Gieruc (2007) souligne l'importance des moyens d'enseignement EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école) qui s'inscrivent dans une démarche d'éveil aux langues qui nous entourent. Les activités s'adressent à tous les élèves mais sont particulièrement bénéfiques pour les allophones car elles mettent en lumière leur langue d'origine. L'autrice précise que si les enseignant·e·s concèdent une place valorisante dans la classe aux langues premières des élèves, ces dernier·ère·s réussissent mieux à l'école et les tensions entre leur langue et culture d'origine et celles du pays d'accueil sont réduites. Le changement de terminologie pour désigner ces élèves va dans cette direction. Lanier (2016) note que le terme « non-francophone » utilisé en 1986 en France qui sous-entendait un manque a laissé la place, en 2012, au terme « allophone » qui reconnaît la maîtrise d'une autre langue comme base pour de nouveaux apprentissages.

1.8 L'enseignement dans la classe

1.8.1 Soutenir l'apprentissage

Les actions de l'enseignant·e jouent un rôle crucial dans l'acquisition de la langue seconde chez les EPA, en tenant compte de leur langue première, mais pas seulement. Charpentier

et Graffeuil (2016) relèvent l'importance de différencier les apprentissages pour les rendre accessibles à ces élèves. Cela implique de définir les priorités dans les premières acquisitions et d'utiliser divers supports comme des imagiers, des consignes illustrées, des lexiques thématiques et disciplinaires, ainsi que des logiciels d'apprentissage en semi-autonomie. Il faut toutefois veiller, avec ce dernier moyen, de ne pas isoler l'élève du reste de la classe. De plus, l'enseignant·e peut désigner un·e élève-tuteur·rice pour aider le·la nouvel·elle arrivant·e à se repérer dans l'école, à s'approprier les codes scolaires et à progresser dans ses apprentissages. Enfin, l'enseignant·e veillera à l'intégrer au sein d'un groupe afin d'éviter son isolement. Armand (2009) soutient qu'il est essentiel de créer autant de situations d'interaction et d'utilisation de la langue que possible pour permettre à l'élève, en 1-2^e, de développer des compétences en compréhension et en production. Elle précise que « l'apprenant doit être en contact avec un apport langagier riche, varié et compréhensible, particulièrement s'il entend et utilise le français uniquement en milieu scolaire. [...] Le discours de l'enseignant·e, l'interaction entre les apprenants ainsi que les documents sonores, authentiques ou réalistes » (p.2) constituent trois sources d'acquisition linguistiques fondamentales. Dans son discours, l'enseignant·e doit parler lentement et clairement, utiliser un vocabulaire adapté, employer des phrases simples, reformuler, répéter, paraphraser et fournir des supports visuels et concrets (images, objets, vidéos). La communication paraverbale comme l'intonation et non verbale comme les gestes, les expressions faciales et le langage corporel sont utiles pour souligner les mots-clés et fournir des indices supplémentaires.

Armand (2009) insiste aussi sur l'importance d'établir une relation personnalisée avec l'élève et d'être patient·e durant la « période silencieuse ». Il·elle doit aussi s'assurer de sa compréhension et reformuler, suggérer, ainsi que corriger ses propos. Enfin, l'adulte, selon Armand, « comprend que certains enfants allophones ressentent une frustration à ne pas pouvoir s'exprimer ni se faire comprendre, et il trouve d'autres moyens pour leur permettre de participer activement » (p.3). Par ailleurs, Lanier signale la nécessité de former les enseignant·e·s à l'accueil des EPA, tant sur le plan mental que matériel car beaucoup ne se sentent pas armé·e·s et considèrent que l'adaptation de leur cours est trop exigeante en termes de temps et d'énergie.

1.8.2 Le rituel

Les rituels constituent des moments clés en 1-2^e. Selon Bertrand et Merri (2015), le rituel, pratiqué dans toutes les classes de maternelle depuis les années 80, se décline sous diverses formes : les élèves partagent chacun·e une anecdote, observent la météo ou font le calendrier ; l'enseignant·e présente l'emploi du temps ou fait l'appel, etc. Les activités ritualisées faites en fonction des apprentissages du moment en font également partie. Elles sont bénéfiques pour tous les élèves, particulièrement pour les EPA et remplissent différentes fonctions décrites par Bertrand et Merri. Le rituel scolaire possède d'abord une fonction sociale. Il établit un ordre hiérarchique où chacun·e connaît et respecte sa place, en mettant l'enfant dans le rôle d'élève avec une posture à adopter. Il transmet les normes et valeurs de la culture dominante avec le rituel du calendrier par exemple, qui, d'après Bertrand et Merri (2015, para. 7), « permet à l'enfant d'adopter des notions temporelles qui sont celles de la culture du lieu : les jours de semaine, les jours de congé, les fêtes ». La

répétition quotidienne des rituels procure aussi un cadre sécurisant à l'élève qui sait à quoi s'attendre et peut appréhender le futur. Ensuite, ce moment partagé par l'ensemble des élèves génère un sentiment d'appartenance au groupe-classe. Le rituel a également une fonction langagière. Les auteurs indiquent que « l'élève doit comprendre et produire des messages en utilisant un langage adapté à la situation. [...] Le rituel permet et requiert la distinction de différentes fonctions du langage : désigner, évoquer, demander, décrire et dialoguer » (para. 17). Pour finir, il facilite le passage d'un langage familier à un langage correct et adapté à l'école.

1.8.3 La consigne

Zakhartchouk (1996, p.10) affirme qu'« il n'y a pas de cours sans consignes ». C'est dans les années 80-90, selon Zakhartchouk (2000), que les enseignant·e·s commencent à se préoccuper de la qualité des consignes. Pourtant, les consignes sont inhérentes à la vie de la classe et font partie intégrante du langage de l'enseignant·e, qui en donne un nombre important chaque jour. Zakhartchouk distingue deux types de consignes : celles qui ont une fonction d'organisation telles que *levez la main pour parler* ou *prenez une feuille* et celles qui visent l'apprentissage en lançant les élèves dans une tâche, comme *comptez chacun votre tour* ou *dessinez votre maison*. Pour cette deuxième catégorie, l'auteur avance qu'« il est nécessaire de réfléchir aux consignes que l'on donne, on doit se préoccuper de la manière dont les élèves les lisent, les comprennent, il y a là une compétence-clé pour la réussite scolaire » (p.62). La réalisation et la réussite d'une tâche par un·e élève dépendent en grande partie de la qualité de la consigne ainsi que de sa compréhension lors de la réception. Il est donc crucial de réfléchir à la façon de s'exprimer avec un·e élève qui ne parle pas français et de veiller à ce qu'il·elle comprenne de quelque manière que ce soit.

1.9 Questions de recherche

En 2022, 4166 personnes étrangères sont arrivées dans le canton de Neuchâtel (ne.ch, 2022). Ainsi, des enfants venant de divers horizons dont beaucoup ne parlent pas français se retrouvent dans les classes du canton. Leur place à l'école est légitime et il incombe de faire preuve de patience, d'être conscient des risques de stigmatisation et de surmonter les difficultés engendrées par les différences culturelles et langagières. Notre devoir, en tant qu'enseignant·e est de les intégrer au mieux, de les instruire ainsi que de soutenir leur apprentissage de la langue, particulièrement durant les premiers mois de leur arrivée. Les moments en plénum constituent un point clé de leur intégration et s'assurer de la compréhension et de la participation de l'EPA est fondamental, mais comment les enseignant·e·s gèrent-ils·elles cela au quotidien ? Nous nous concentrerons sur deux moments en classe : la transmission de consignes et la participation à un rituel.

Ma question de recherche principale est la suivante :

Comment des enseignant·e·s du canton de Neuchâtel intègrent les élèves allophones primo-arrivant·e·s de 1-2^e au quotidien ?

Et mes questionnements plus précis se formulent ainsi :

Quelles stratégies de communication sont mises en œuvre par l'enseignant·e pour intégrer l'EPA aux rituels de classe ?

Les rituels permettent aux EPA d'acquérir la langue seconde, d'intégrer la culture locale, d'adopter une posture d'élève, de prendre confiance, de trouver des repères dans ces moments routiniers et de se sentir à leur place au sein du groupe-classe. Cependant, ils sont bénéfiques pour l'élève pour autant qu'il·elle puisse y participer et comprendre ce qui se passe, ce qui constitue un défi étant donné que la communication en français reste centrale.

Comment l'enseignant.e adapte sa consigne pour être comprise par l'EPA ?

Les consignes sont omniprésentes dans les interactions scolaires entre l'enseignant·e et ses élèves. Elles permettent de donner un cadre aux élèves et influencent la réussite de leurs tâches. Les tâches proposées en 1-2^e sont généralement accessibles aux EPA, à condition qu'il·elle·s comprennent ce qu'il·elle·s doivent faire. La transmission orale des consignes pose donc un problème pour les élèves qui ne parlent pas la même langue.

Une dernière sous-question, qui lie les deux aspects de ce travail, concerne l'apport des rituels et des consignes dans l'apprentissage de la langue chez ces élèves :

Quels rôles jouent les rituels et les consignes dans le développement des compétences linguistiques en français chez les EPA ?

2. Méthodologie

Après avoir traité de la problématique, nous abordons la méthodologie qui a permis de mener la recherche sur le terrain en allant au contact des enseignantes dans leur classe. Des enregistrements vidéo et des entretiens d'autoconfrontation, qui mêlent observation et discussion, ont constitué les méthodes de récolte de données pour ce travail.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

Ce travail relève d'une démarche de recherche qualitative. Ce type de recherche nécessite, selon Paillé et Mucchielli (2003), une interaction directe avec les participants, principalement à travers des entretiens et l'observation de leurs pratiques dans leurs environnements habituels. Dans la recherche qualitative, le·la chercheur·euse « n'essaie pas [...] de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations » (Poisson, 1983, p. 371) comme on le ferait dans une approche quantitative mais « tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ». En d'autres mots, « il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé. ». C'est ce qui a été fait dans ce travail en s'immergeant dans la vie de la classe et en observant ce qui correspond au quotidien pour les enseignant·e·s et leurs élèves. L'objectif n'était pas de récolter des données auprès d'un large panel mais plutôt d'observer en détails, de retranscrire le plus fidèlement possible et d'analyser les méthodes de communication mises en place par deux enseignantes. Les élèves de ces dernières devaient parler des langues différentes et provenir de continents distincts. Cela permettait d'obtenir, dans nos sujets, une diversité culturelle plus marquée. En effet, Dumez (2011) souligne que l'objectivité de la recherche qualitative est assurée en grande partie par la diversité des sources empiriques. Dumez (2011, p.56) déclare également que :

Dans une démarche qualitative, les verbes ont une importance particulière (description des actions) et les sujets des verbes sont des acteurs, pas des variables ou des entités abstraites. Une recherche qualitative doit donner à voir au lecteur les acteurs et les actions. Sinon, elle perd tout sens.

Poisson (1983, p.373) ajoute que « le chercheur n'a pas comme point de départ des modèles, des théories, des hypothèses, mais plutôt une certaine compréhension des interactions et des faits quotidiens ». Pour finir, Paillé et Mucchielli (2003, p.11) soutiennent que « l'analyse qualitative est une activité de l'esprit humain tentant de faire sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter ». Ainsi, cette recherche vise la compréhension et l'interprétation d'actions et d'interactions quotidiennes d'acteur·rice·s du monde scolaire.

2.1.2 Approche inductive

L'approche inductive est retenue pour ce travail. L'analyse inductive est liée à la recherche qualitative car elle peut être définie « comme un ensemble de procédures systématiques

permettant de traiter des données qualitatives » (Blais & Martineau, 2006, p.3). L'induction, en opposition à la déduction, est défini par Blais et Martineau (2006, p.4 et 5) comme :

Un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli.

C'est en réunissant des données sur les pratiques faites en classe qu'un constat peut être établi sur ce qui se fait dans le domaine scolaire. Blais et Martineau (2006) ajoutent que des objectifs de recherche peuvent être formulés. Toutefois, ce ne sont pas eux qui guident les résultats mais plutôt les interprétations que le-la chercheur·euse fait à partir des données brutes. Les résultats dépendent alors des choix du·de la chercheur·euse qui sont influencés par sa perspective et son expérience. Une certaine subjectivité demeure alors inévitable dans ce travail. Toutefois, Devereux (1967, cité par Krief & Zardet, 2013, para.12) estime que « le chercheur est rarement totalement étranger et neutre face à son objet d'étude ».

2.1.3 Démarche compréhensive et descriptive

Cette recherche s'inscrit dans une démarche à la fois compréhensive et descriptive car elle cherche à connaître le phénomène observé en détail et à établir un portrait complet de celui-ci. Tout d'abord, la démarche compréhensive est en lien étroit avec la recherche qualitative. En effet, Dumez (2011, p.56) avance qu'une recherche qualitative vise à comprendre les phénomènes humains et sociaux en tenant compte du contexte et des intentions des acteurs. L'auteur précise qu'« une recherche qualitative repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions pourquoi et comment ». C'est principalement la question du comment qui a guidé cette recherche en cherchant à expliquer comment les enseignant·e·s communiquent avec les EPA. Pour cela, un état des lieux de ce qui se fait a été établi et les pratiques enseignantes ont été analysées et comparées afin d'arriver à la description du phénomène. Décrire constitue aussi un point essentiel. Groulx (1999, p.320) annonce que « la crédibilité de la recherche repose sur la force de la description ou du compte-rendu où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu » (cité par Charmillot & Dayer, 2007, p. 128). Les auteurs ajoutent que le-la chercheur·euse doit se plonger dans le contexte pour bien saisir la pensée des acteur·rice·s tout en conservant une distance pour analyser objectivement ce qu'il·elle observe.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Enregistrements vidéo

Theureau (2010) mentionne que l'entretien d'autoconfrontation doit être précédé d'une récolte de traces de l'activité de l'enseignant·e dans son milieu sous forme d'observations et d'enregistrements. Une prise d'images et de son dans chacune des deux classes de 1-2^e ont été réalisées, prises qui comprenaient un rituel et une consigne transmise par l'enseignante. Ces enregistrements vidéo ont servi à la participante qui a pu, durant toute la durée de l'entretien, « montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » (Theureau, 2010, para. 6). Durant cette discussion, la chercheuse comme l'enseignante pouvaient choisir de mettre pause afin d'analyser et d'explicitier ce qui était vu.

L'entretien d'autoconfrontation

« L'entretien d'autoconfrontation [...] constitue un moyen détourné de documenter « l'expérience » ou « conscience pré-réflexive » ou « compréhension immédiate de son vécu » de l'acteur à chaque instant de son activité » (Theureau, 2003, p.83). Theureau (2010, para. 2) relève que la confrontation des enseignant·e·s à leurs propres actions permet de mieux comprendre leur pensée quand il·elle·s agissent. De plus, cette méthode ne s'intéresse pas seulement au sujet mais aussi à l'environnement et aux autres individus qui l'entourent. Les données précieuses récoltées lors d'un entretien de ce type ne peuvent « être obtenues qu'en faisant revivre son activité à l'acteur de façon différée ». Il y a tout de fois un paradoxe à prendre en compte que l'auteur explique ainsi :

L'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience pré-réflexive au moment de la réalisation de son activité. (para. 20)

Il semble donc important d'avoir en tête que, dans l'entretien, notre mission est d'amener l'enseignante à préciser ses intentions, ce qu'elle prend en compte dans son action, ses préoccupations ainsi que ses émotions, et non de lui demander d'analyser et d'évaluer son activité. Par ailleurs, notre rôle en tant que chercheuse n'est pas celui d'une experte ou d'une journaliste qui viendrait interroger la participante mais uniquement celui d'une observatrice et d'une interlocutrice (Theureau, 2003). Il est tout de même recommandé d'encourager l'intervention de l'enseignante, de réagir et de questionner en restant le plus proche possible de la vidéo et des propos de la personne.

2.2.2 Matériel nécessaire

Concernant le matériel, deux caméras, dont une équipée d'un micro, ont été louées à la médiathèque de la HEP. Avoir deux prises de vues semblait important pour filmer à la fois l'enseignante, qui se tient devant la classe, et les élèves, qui se trouvent face à elle. Les caméras ont permis d'avoir une image de bonne qualité, ce qui est idéal pour observer le langage non verbal. Les micros étaient quant à eux essentiels pour capter les interactions verbales de manière optimale. Ce dispositif a été essayé dans une classe avant de filmer pour la recherche afin de vérifier son adéquation dans ces conditions.

La présence de la chercheuse et les caméras pouvaient perturber les élèves ou attirer leur attention durant l'enregistrement, ce qui était préférable d'éviter. Les caméras ont donc été

placées dans des endroits discrets : une dans le coin de la classe (pour filmer les élèves) et une derrière les élèves (pour filmer l'enseignante). Theureau (2010) souligne l'importance de familiariser le·la participant·e au dispositif d'enregistrement et à la présence de l'observateur·rice et de discuter avec lui·elle pour limiter la gêne. La manière de procéder a ainsi été détaillée à l'enseignante qui pouvait en tout temps nous faire part de ses souhaits pour qu'elle soit à l'aise. La raison de notre venue et l'utilité des caméras ont également été expliquées aux élèves le jour J, en précisant qu'il·elle·s devaient agir comme d'habitude.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

L'objectif était de filmer deux classes différentes comportant un·e EPA. Afin de trouver les participants pour cette recherche, des enseignantes de 1-2^e, parmi des proches ou des connaissances, ont été contactées puis retenues si elles avaient, dans leur classe, un ou une élève allophone qui était arrivé·e récemment en Suisse. Les objectifs du travail leur ont été expliqués dans les grandes lignes en leur précisant que le questionnement portait principalement sur la communication entre deux individus ne parlant pas la même langue, pour garantir que l'EPA ne parle pas du tout français. La personne a ensuite été informée que, si elle acceptait, elle participerait à un entretien d'autoconfrontation, comprenant un temps d'enregistrement vidéo et un temps d'entretien. Une demande d'autorisation pour filmer les enfants (c.f. annexes) a été envoyée aux enseignantes qui l'ont transmise aux parents et une circulaire avec des explications plus détaillées (c.f. annexes) a été donnée spécifiquement aux parents des EPA, en français ou dans leur langue. Il était important de préciser que, si des parents ne souhaitaient pas que leur enfant apparaisse sur la vidéo, il était possible de filmer qu'une partie des élèves, mais que, dans tous les cas, les enregistrements vidéo seraient gardés totalement confidentiels et seraient détruits à l'issue du travail. L'anonymisation de tous les prénoms a également été mentionnée. Ces principes, provenant du code éthique de la HEP, ont été évoqués lors du premier contact avec la personne et étaient également notés dans le contrat de participation (c.f. annexes). Ce contrat a été signé par les enseignantes avant de commencer à filmer.

Les jours de la récolte de données, les caméras ont été installées sur les trépieds et des tests pour s'assurer de la qualité du son et du cadrage ont été réalisés durant la grande pause. Les élèves ont ensuite été mis au courant de mon travail et du rôle qu'il·elle·s jouaient dedans puis un rituel et une consigne ont été filmés. Les vidéos ont été commentées par l'enseignante lors de l'entretien qui a suivi, sur le temps de midi. Le moment entre la fin de l'enregistrement et l'entretien a permis de visionner les vidéos, de sélectionner les moments importants et d'avoir une idée des thèmes à aborder et des questions à poser.

2.2.4 Choix de la population

Les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche sont deux de mes anciennes enseignantes lorsque j'étais moi-même en 1-2^e. Les EPA dans leur classe sont arrivés en Suisse il y a peu de temps. Un élève vient du Pakistan et un élève de Bosnie-Herzégovine. Ils parlent la langue de leur pays d'origine. Les prénoms ont été modifiés afin de conserver l'anonymat.

Tableau 1 : Profils des enseignants et des EPA

Prénom de l'enseignante	Situation de la classe	Prénom de l'EPA observé et lieu d'origine	Contexte familial	Degré de l'élève	Temps en Suisse
Nathalie	Trois EPA et autres élèves allophones	Ianis, originaire de Bosnie-Herzégovine	Parents qui parlent français, sœur dans la même classe	1 ^{ère} année	Depuis 3 mois
Carine	Classe composée presque exclusivement d'élèves allophones	Ali, originaire du Pakistan	Parents et enfant qui parlent aussi anglais	1 ^{ère} année	Depuis 1 mois

2.3 Méthode d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Une fois les entretiens d'autoconfrontation faits et enregistrés, l'entièreté des échanges ont été retranscrits, étape essentielle pour mener l'analyse. En effet, « toute analyse linguistique de productions orales est impossible à partir de la seule source sonore. [...] Ceux-ci ne pourront devenir objets d'étude à part entière qu'à partir de leur mise en/par écrit » (Dister & Simon, 2007, p.1). Rioufreyt (2016) relève trois principes dans la transcription : le-la chercheur·e doit retranscrire fidèlement en transmettant les propos tels quels, de manière respectueuse pour les participant·e·s et compréhensible pour l'analyse qui suivra. Concernant la transcription exacte, il ajoute que chaque mot qui est dit doit être transcrit et aucune modification ne doit être faite. Cela vaut aussi lors d'erreurs de langage, on ne les corrige pas. On ne rajoute pas non plus, selon lui, les « ne » des négations, généralement oubliés à l'oral. La transcription sera ainsi écrite telle que le discours a été prononcé et les verbatims resteront également inchangés.

Detienne, et al., (2009, p.3) avancent que « transcrire implique une sélection - l'exhaustivité étant impossible en la matière ». Cependant, Rioufreyt (2016, p.4) déclare que :

La transcription de l'ensemble des entretiens s'avère très utile en ce qu'elle permet de revenir a posteriori à certains moments ou certains interviews que l'on croyait à

part, inclassables ou encore ratés et qui finalement s'avèrent très riches lorsque le chercheur a plus avancé dans l'analyse.

Ainsi, la totalité des entretiens a été transcrite. Par ailleurs, l'auteur affirme que « la transcription ne précède pas l'analyse mais en fait partie » (p.5). Il sous-entend ici que l'analyse des résultats commence déjà lors de la transcription. Il recommande alors de prendre des notes à ce stade pour la suite si des pistes d'analyse émergent. Il conseille également de ne pas laisser passer trop de temps entre l'entretien et la transcription.

Il est obligatoire, par ailleurs, d'anonymiser les noms des participantes, des élèves et des établissements dans la transcription afin de rendre impossible leur identification. Sylviane, et al., (2007) préconisent de trouver un pseudonyme ou un code pour chaque personne, qui a la même origine ethnique que le nom original. Les prénoms d'emprunt choisis dans le tableau 1 respectent ce critère. Dans la transcription, les premières lettres de ces prénoms seront utilisées pour désigner les locuteurs. Le « M » me désignera. Pour finir, Detienne, et al., (2009) soulignent l'importance de noter lorsque des chevauchements de parole, des hésitations ou autres ont lieu. Ils nuancent toutefois leur propos en reconnaissant que cela est moins essentiel et peut ne pas être noté lorsque la recherche se concentre plus sur le contenu des interactions que sur leur forme. Ce travail se focalisant davantage sur le fond, seules les pauses seront notées.

Tableau 2 : Conventions de transcription (Rioufreyt, 2016)

Signes		Signification
Point	.	Fin de phrase
Virgule	,	Pause brève dans la phrase
Parenthèses	()	Précision de ma part
Crochets	[]	Information additionnelle
Guillemets	« »	Paroles rapportées
Point d'interrogation	?	Question

Tableau 3 : Complément des conventions de transcriptions (Detienne et al., 2009)

Signes		Signification
Points de suspension	...	Pause

2.3.2 Traitement des données

La transcription de l'entretien a permis de répondre aux questions de recherche. En effet, des propositions théoriques ont été établies en analysant les résultats. Pour ce faire, Krief et Zardet (2013) distinguent trois étapes. La première constitue la pré-analyse où l'on segmente le texte et on organise ses données. Ensuite viennent les opérations de codage, étape la plus longue. C'est ici qu'on va « découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes...) et [...] les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche » (Thiétart, 2007, cité par Krief & Zardet, 2013, p.222). L'étape finale, selon Wanlin (2007), consiste à interpréter les résultats, les synthétiser et en tirer des inférences (cité par Krief & Zardet, 2013, p.222).

2.3.3 Méthode et analyse

L'analyse thématique correspond le mieux à cette recherche. Paillé et Mucchielli (2021, para. 1) expliquent que ce type d'analyse consiste à séparer son texte en fonction de thèmes ou de sous-thèmes. Pour cela, le-la chercheur·euse va « procéder à quelques lectures du corpus et mener un travail systématique de synthèse des propos ». Van der Maren (2004, p.414) ajoute que l'analyse thématique « cherche à identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots ». Ainsi, pour le codage, le texte transcrit a été séparé selon les thèmes du rituel, des consignes, de l'intégration globale et de l'acquisition de la langue, thèmes qui se rapportent aux questions de recherche. Quatre couleurs, correspondant à chacune de ces thématiques, ont été utilisées afin de faciliter le tri des informations. Des sous-thèmes ont ensuite émergés des thèmes principaux. Les données ont été organisées et extraites sous formes de verbatims qui ont appuyé nos résultats dans la troisième partie du travail.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1 Intégration dans la classe

3.1.1 Etat émotionnel de l'EPA

Il est essentiel, avant toute chose, de prendre en compte l'état émotionnel de l'élève qui arrive dans la classe. Ces élèves sont souvent déraciné·e·s de leur pays d'origine pour arriver dans un lieu inconnu, dans un pays nouveau avec des coutumes et des normes qui diffèrent de ce qu'il·elle·s connaissent. Il se peut ainsi que les premiers jours, voire les premières semaines soient difficiles. Un temps d'adaptation est nécessaire pour ces enfants pour s'ajuster au nouvel environnement et assimiler les habitudes scolaires du pays d'accueil.

C : Il a eu beaucoup, beaucoup de peine à venir à l'école au début. C'est un enfant déraciné. Il est arrivé ici, il a déménagé, il est tout de suite venu à l'école, donc il n'a pas eu de temps d'adaptation, déjà, rien qu'au pays, à notre culture. Donc là, il s'est trouvé totalement immergé. Il a beaucoup pleuré au début.

L'enseignante déclare avoir employé l'anglais pour rassurer l'élève, lors de son arrivée dans la classe, ce qui a fonctionné. L'élève a peu à peu arrêté de pleurer.

C : Et bah, gentiment, comme je lui ai parlé en anglais, ça l'a rassuré, ça rassure certains enfants. Après, voilà, je sais pas toutes les langues, donc là je peux aider. Ça veut pas dire qu'avec d'autres enfants ça va moins vite si je parle pas la langue.

Maîtriser la langue première ou seconde (l'anglais en l'occurrence) de l'élève permet aussi, selon elle, de créer un lien avec les parents en discutant à la sortie de l'école. Dans la classe, cela constitue un avantage mais n'est pas non plus essentiel. L'enseignant·e a d'autres manières de rassurer l'élève, en adoptant la posture de l'adulte rassurant.

C : Je pense que la gestuelle, rassurer, les prendre avec, les mettre avec un autre enfant qui va leur expliquer, leur montrer, il y a vraiment pas que le français. [...] Je dirais même, à la limite, que ces enfants-là apprendront plus vite, parce qu'ils savent pas, qu'avec les gens avec qui on parle la même langue...

L'enseignante donne l'exemple d'un élève arrivé de Suisse allemande, avec qui elle parlait sa langue, ce qui le rassurait au début mais son apprentissage du français a été plus lent. Elle souligne toutefois que la langue va dans tous les cas être apprise par l'élève car cela reste essentiel pour communiquer.

C : Ils ont pas tellement le choix, entre guillemets, de communiquer, à moins qu'ils soient en conflit de loyauté avec leur famille, ça c'est encore autre chose. [...] Ils n'ont pas choisi d'être ici, émotionnellement, c'est difficile d'apprendre la langue. Et là, on peut faire tout ce qu'on veut, tant qu'ils sont pas prêts...

Govindama et de Maximy (2012, para. 11) décrivent le conflit de loyauté comme le sentiment d'être contraint·e de choisir entre deux camps, souvent observé chez les enfants de parents divorcés. Ce concept s'applique aussi aux enfants migrants, pris entre la culture

familiale et celle du pays d'accueil. La peine des parents, qui ont été obligés de partir et qui ont du mal à s'acclimater au pays d'accueil, peut se répercuter sur l'enfant. Ces enfants ont alors l'impression que choisir la culture parentale signifie leur rester fidèles, tandis que s'intégrer à la classe et apprendre la langue reviendrait à les trahir. Une discussion avec les parents, selon l'enseignante, peut atténuer ce sentiment, en leur expliquant que leur enfant a le droit de se faire des amis et de s'épanouir à l'école.

Par ailleurs, les deux enseignantes encouragent l'usage de la langue d'origine à la maison comme le préconise Perrégaux (2004, p.156) qui relève que la reconnaissance des ressources linguistiques de l'enfant constitue « la meilleure situation pour qu'ils s'investissent dans le français et continuent à se sentir à l'aise dans leur langue familiale ». Toutefois, l'enseignante estime que l'apprentissage de la langue d'accueil n'est pas la priorité absolue. Il est essentiel de laisser à l'élève le temps de s'acclimater, d'agir dans la classe et d'entendre la langue, sans pression pour parler immédiatement. Elle insiste sur la création d'activités propices à l'apprentissage, en rappelant que l'expression orale viendra naturellement lorsque l'élève en ressentira le besoin.

C : Avant la langue, pour moi, c'est plus important qu'ils fassent des choses, qu'ils soient curieux, qu'ils bricolent, qu'ils manipulent, qu'ils comptent. La langue, ça va venir, ça viendra.

Tout apprentissage se fait plus rapidement si l'élève y trouve une motivation et cela découle principalement du sens qu'on met dans l'acquisition des notions. Elle rappelle cependant que l'apprentissage du français n'a pas la même importance pour tous les élèves, comme pour ceux dont la famille s'est déplacée pour le travail et qui va repartir et ceux dont la place à long terme dans le pays n'est pas garantie en raison d'un permis de séjour provisoire.

C : Même s'ils sont petits, on parle de l'enseignement explicite, de dire : « Bah, pourquoi on fait les choses ? » On les fait pas juste pour les faire et tu dois apprendre le français parce que tu es ici. Est-ce que si je repars dans 6 mois, j'ai besoin d'apprendre le français ? Non.

Par ailleurs, la question du cadre donné à l'EPA divise : doit-il-elle avoir les mêmes règles que le reste de la classe ou être libre de choisir ce qu'il-elle fait le temps qu'il-elle s'habitue à ce nouvel endroit ? Une des enseignantes a un avis tranché sur la question. Il est, selon elle, crucial de faire respecter le même cadre à l'EPA qu'aux autres élèves de la classe, pour prévenir tout risque de stigmatisation.

C : C'est aussi dans l'idée qu'il fasse partie du groupe. Il n'a pas de règles spéciales parce que c'est un pauvre petit qui vient d'arriver. [...] Je vais lui demander la même chose qu'aux autres, adaptée forcément au niveau du langage [...] Parce qu'on doit vivre ensemble dans cette classe, et que si lui, il a toujours des privilèges, bah, il va être stigmatisé.

L'enseignante explique que tous ses collègues ne partagent pas sa vision. Certain·e·s permettent aux EPA de choisir leurs activités sans leur imposer les mêmes règles que les autres élèves. Cependant, la directrice estime qu'il est essentiel de fixer un cadre dès le début pour accélérer leur intégration. L'enseignante ajoute que les limites apportent un sentiment de sécurité à l'EPA. Il est toutefois important de rester flexible et d'instaurer ce cadre de manière compréhensive et bienveillante au début afin de respecter la période d'adaptation de l'élève.

3.1.2 Représentations et implication des enseignantes

Les représentations que possèdent les enseignant·e·s des EPA influent sur les efforts et les dispositifs mis en place lors de l'accueil de l'élève. Une des enseignantes avoue avoir eu des réticences lors de l'annonce de l'arrivée des deux EPA mais apprécie finalement grandement leur présence dans la classe.

N : Quand on m'a dit « un frère et une sœur qui viennent de Bosnie », je me suis dit « il manquait plus que ça », bah en fait franchement... et la grande c'est un cadeau, elle fait plein de trucs, elle est trop chou et toujours contente.

La deuxième enseignante déclare qu'elle trouve toujours cela positif, bien qu'elle craigne qu'un·e nouvel·le élève, allophone ou non, puisse impacter négativement une bonne ambiance de classe. Il est, selon elle, fondamental que l'élève et les parents se sentent accueillis dès le début pour mettre en place une bonne collaboration et cela passe par des petites attentions qui montrent la prise en compte de l'enfant dans la classe.

C : C'était assez touchant parce que j'ai des parents qui m'ont remerciée pour l'accueil, déjà rien que l'accueil au vestiaire, quand ils arrivent, mais qui avaient les larmes aux yeux parce qu'il y avait le prénom de leur enfant.

Elle envoie également un message aux parents pour dire comment s'est passé le premier jour.

C : Un peu de bienveillance, quoi. Surtout que souvent, ils viennent ici pour des raisons assez violentes, on va dire, donc il faut les rassurer, qu'ils se sentent accueillis et pas rejetés. [...] Mais c'est juste par des petites choses comme ça.

L'enseignante met beaucoup l'accent sur les valeurs d'ouverture et de partage. De ce fait les élèves accueillent volontiers des nouvelles personnes dans la classe, qui ont de plus été présentées par l'enseignante avant leur arrivée. Elle souligne que l'on a beaucoup à apprendre de ces familles et qu'une multiculturalité en classe constitue une grande richesse. Elle raconte qu'une maman d'élève tibétain est venue en classe faire un exposé sur le Tibet.

C : Voilà, c'est un partage. Et ces parents, ils sont juste heureux d'être là et de partager leur culture. Je trouve que c'est une richesse, franchement, c'est une richesse d'avoir des ethnies différentes, d'autres cultures.

Cette enseignante, qui travaille dans une classe pluriculturelle avec beaucoup de familles issues de la migration, pense que cela ne convient pas à tous les enseignant·e·s. Beaucoup seraient pris d'une certaine pitié à leur égard, qui devrait être remplacée par de l'accueil et de l'accompagnement, d'après elle.

C : Je pense que si on n'aime pas, si on trouve tout compliqué, ça ne se passe pas bien. [...] Suivant notre éducation, notre parcours de vie, c'est difficile de se mettre à la place de ces familles, de ne pas être dans la pitié. On ne peut pas être dans la pitié, on doit être dans l'accompagnement.

Par ailleurs, dans les deux classes, les EPA manifestent leur bien-être par des sourires et leur envie de participer en levant la main, ce qui suscite une grande satisfaction chez les enseignantes qui se réjouissent de voir ces élèves s'impliquer.

N : Je me dis que c'est des belles victoires, quand ils ont de la peine à s'exprimer, bah au moins qu'ils continuent à avoir envie. [...] C'est cool qu'il ait quand même cet élan de vouloir dire, de venir faire, de participer.

L'autre enseignante fait également part de sa gratitude face à la participation volontaire de l'EPA.

C : Et gentiment, il a sa place. Donc, ouais, moi je suis très, très contente quand il participe, parce que justement ça veut dire qu'il est bien, qu'il a envie d'apprendre, qu'il est curieux et qu'il est intéressé par ce qu'on fait.

Cette posture bienveillante et encourageante de l'enseignant-e est importante dans l'accueil. L'intégration passe aussi par les rituels qui permettent non seulement à l'EPA d'apprendre la langue mais aussi de faire partie du groupe-classe.

3.2 Stratégies de communication pour intégrer l'EPA aux rituels

3.2.1 Rôle du rituel dans l'acquisition de la langue

La participation aux rituels favorise considérablement l'apprentissage de la langue. En effet, « c'est en parlant que l'enfant apprend à parler » (para. 18). Bertrand et Merri (2015) rappellent que l'apprentissage est un processus actif nécessitant l'implication de l'élève. En exprimant ses idées, l'EPA ajuste ses conceptions grâce aux échanges avec l'enseignant-e. Les rituels, par leurs interactions répétées, structurent la pensée et enrichissent le langage. Ainsi, une des enseignantes lance un rituel qui consiste à faire deviner un objet caché dans une boîte, d'abord avec des objets familiers de la classe, puis en élargissant le vocabulaire à d'autres catégories.

C : Alors là, pour moi, c'est une manière d'étoffer leur vocabulaire, puisqu'ils sont la plupart allophones. Donc faire ce genre de jeu, ces activités ritualisées au niveau de la langue, bah voilà, ça permet d'enrichir leur vocabulaire au quotidien.

Quand un élève dit « un marron ? », l'enseignante lui demande de formuler la phrase entière pour ancrer le vocabulaire et les formules interrogatives qu'il-elle-s vont pouvoir réinvestir.

C : C'est important, c'est la construction de la phrase, comment est-ce qu'on pose une question, c'est la différence entre une question et une affirmation. [...] Des petits mots de vocabulaire comme ça que j'ancre déjà chez les premières et secondes, parce que plus ils l'auront entendu, plus ils sauront ce que c'est.

Selon Bertrand et Merri (2015), les rituels, grâce à leur structure rassurante, permettent aux élèves de prendre des initiatives, tout en s'appuyant sur du connu. Toutefois, pour que l'élève conserve son envie et son plaisir à participer, il faut prendre en compte que « cette mise à l'épreuve des affects ne peut se faire que dans un cadre sécurisant pour limiter

l'anxiété sociale que celle-ci peut engendrer » (Bertrand & Merri, 2015, para. 8). L'attitude de l'enseignant·e joue donc un rôle déterminant dans la facilitation ou non de la prise de parole. Un rituel mené par l'autre enseignante consiste à demander un autocollant représentant un animal en formulant une phrase spécifique. Lorsque l'EPA reste silencieux, l'enseignante l'incite à répéter les mots, mais l'élève exprime directement l'animal souhaité, ce qui entraîne une reprise de la phrase avec l'enseignante.

N : Alors là, je sais que je suis tiraillée entre *j'aimerais qu'il arrive à faire ce qui est demandé* et puis en même temps à ne pas le mettre dans un inconfort complet.

Bien que l'objectif de l'enseignante soit que chaque élève puisse répéter cette phrase pour l'intégrer, elle n'insiste pas de peur de le mettre en situation d'échec en communication orale. Elle est donc satisfaite que l'élève ait pu participer et lui faire comprendre ce qu'il voulait.

3.2.2 Méthodes pour favoriser la participation de l'EPA aux rituels

L'objectif principal des deux enseignantes interrogées pour l'EPA lors d'un rituel est qu'il·elle soit impliqué·e, de quelque manière que ce soit. Sa participation aux rituels est essentielle dans son intégration quand on sait que cela génère « un sentiment d'appartenance non seulement à l'école mais plus encore aux membres du groupe classe avec lesquels il partage un agir commun » (Bertrand & Merri, 2015, para. 8). Il faut alors trouver, en tant qu'enseignant·e, des alternatives à l'expression orale en français pour qu'il·elle puisse intervenir dans le rituel. La première enseignante valorise l'utilisation de gestes pour l'EPA en lui proposant de se lever et de montrer à la place de dire. Pour les inclure à l'activité, elle assigne aussi parfois à ces élèves des tâches concrètes qui ne nécessitent pas de s'exprimer.

N : Plutôt que de dire, il peut venir montrer des choses ou je lui donne des missions, bah c'est toi qui distribues les cartes, essayer de le faire participer autrement qu'oralement autant que possible.

Bertrand et Merri (2015) expliquent que les interactions en plénum s'organisent autour de modèles de dialogues typiques en classe. En interrogeant tous les élèves, les enseignantes varient les rôles et donnent à chaque élève la possibilité de s'exprimer et d'écouter. Les attentes des enseignantes envers les EPA se concentrent principalement sur leur participation. Une des enseignantes mentionne qu'elle les encourage à prendre la parole à leur niveau, en interrogeant ceux·elles qui n'oseraient pas s'exprimer spontanément. Ces interactions permettent, selon elle, aux EPA de se sentir concerné·e·s, de participer à la vie de la classe et ainsi, de progresser en français et dans les apprentissages.

C : Pour Ali, si déjà il peut me dire un mot ou une couleur, je vais accepter comme ça au début. Mais moi, je vais le répéter : « Est-ce que nanana ? » [...] Pour qu'il l'entende aussi. [...] Juste un mot, ça me suffira. Mais je demande qu'il participe à sa manière, que ce soit juste ou que ce soit faux, ça m'est complètement égal.

L'enseignant·e peut répéter la phrase pour aider l'EPA à l'intégrer. Il faut toutefois éviter de corriger systématiquement pour éviter de le·la décourager. L'autre enseignante valorise également la participation de l'EPA en validant et reprenant pour les autres élèves l'appellation « l'animal qui vole » à la place de « l'oiseau ».

N : Le truc qui vole... l'oiseau... essayer de, encore une fois, dans l'idée de pas mettre le focus sur « tu connais pas son nom à celui-là », le but c'est qu'ils s'expriment et ils vont quand même finir par l'entendre.

Elle utilise, par ailleurs, ponctuellement la traduction en sollicitant les élèves parlant la même langue que l'EPA. Dans sa classe, l'élève récemment arrivé, qui comprend encore peu le français et s'exprime uniquement dans les langues qu'il maîtrise, est questionné en anglais. L'enseignante demande ensuite aux autres élèves s'il·elle·s ont compris sa réponse. Cette méthode permet de valider sa réponse tout en développant des valeurs positives, en cohérence avec les capacités transversales du Plan d'études romand.

C : Quand je sens que c'est nécessaire d'avoir de l'aide, ben, je demande de l'aide. Et ça montre que la maîtresse, elle sait pas tout, et puis qu'entre nous, on peut s'aider, et puis c'est chouette. C'est de nouveau l'entraide, la collaboration, la communication, c'est toutes ces capacités transversales qui sont tellement importantes dans la vie de tous les jours.

Elle admet avoir recours à cela en plénum mais met toutefois des limites s'il·elle·s communiquent exclusivement dans leur langue première dans les ateliers ou dans un jeu car cela pourrait retarder l'apprentissage du français. Elle explique alors à l'autre élève que cela serait bénéfique pour son·sa camarade de lui parler en français pour qu'il·elle apprenne la langue. Elle entend bien valoriser le fait de communiquer dans la langue de la classe et non pas sanctionner l'utilisation de la langue d'origine des élèves.

3.2.3 Le rituel comme ouverture aux langues

Perrégaux (2004, p.147) déclare que l'enseignement d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte plurilingue, où le français n'est plus la seule langue légitime. La mondialisation et le déplacement de populations obligent à reconsidérer notre relation aux langues dans une société où « le plurilinguisme perd son exceptionnalité et le monolinguisme sa normalité ». L'autrice cite le Conseil de l'Europe qui, sur le thème du plurilinguisme, soutient « la nécessité d'un enseignement/apprentissage où d'autres langues accompagnent la langue du lieu » (p.149). Ainsi, les enseignant·e·s reconnaissent et prennent davantage en compte les compétences préexistantes des élèves bilingues ou plurilingues. Dans cette perspective-là, une des enseignantes mène un rituel hebdomadaire où les élèves se disent bonjour dans leur langue d'origine. D'autres petits mots du quotidien comme « bonsoir » ou « merci » sont progressivement ajoutés. De ce fait, la présence d'élèves allophones est un réel avantage pour les autres élèves de la classe qui découvrent ainsi des mots dans plusieurs langues.

C : C'est dans une optique de reconnaissance de toutes les cultures, qu'il n'y a pas que le français qui compte. Au contraire, tout est important et leur langue maternelle est importante.

[...] Je pense que ça, ça s'ancre depuis tout petit, que les langues, c'est une richesse et c'est pas un handicap.

Perrégaux (2004) souligne que la langue première est parfois considérée comme un obstacle pour apprendre le français. On sait maintenant qu'elle peut être un appui si on la prend en compte. De plus, le bilinguisme et la multiculturalité ont de nombreux bienfaits en classe. En effet, cette diversité enrichit non seulement les apprentissages en exploitant les connaissances de chacun·e mais favorise aussi l'acceptation des différences et la prise en compte de l'autre, dans une perspective de vivre ensemble.

C : Pour moi, le but, c'est de s'ouvrir au monde, c'est de s'intéresser aux autres, on vient tous d'ailleurs. [...] Ça fait quand même de la tolérance, du respect. C'est vraiment de la formation générale pour moi, quoi. C'est de s'ouvrir au monde qui nous entoure, surtout dans un quartier comme ça.

L'opinion de l'enseignante se reflète dans le projet EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École), qui vise, d'après Perrégaux (2004), à promouvoir une culture linguistique diversifiée, ce qui est fondamental pour des élèves destinés à évoluer dans un monde multilingue et multiculturel.

C : Je pense que le fait d'ouvrir, les bonjours qu'on fait en rituel, de s'écouter parler, d'écouter des histoires dans d'autres langues, font que les enfants se disent : « Ah, mais c'est chouette, plus j'ai de langue ! » Moi, je leur dis toujours : « Vous êtes riches, vous êtes très riches d'avoir beaucoup de langues. » [...] Et puis là, on peut déjà un peu s'ouvrir l'oreille. Donc c'est hyper important de se baigner dans cette multiculturalité.

Le *rituel des bonjours*, réalisé régulièrement, permet aux élèves de découvrir les langues des autres et de partager la leur. Les EPA sont inclus·e·s dans ces rituels qui valorisent leur langue d'origine et favorisent leur intégration. Les consignes peuvent aussi être adaptées pour inclure les EPA.

3.3 Adaptation des consignes pour l'EPA

3.3.1 Stratégies pour faciliter la compréhension des consignes

L'enseignant·e, en énonçant une consigne, cherche à transmettre clairement les modalités de la tâche afin qu'elle soit comprise par tous les élèves, y compris par ceux ne parlant pas la même langue. Les deux enseignantes observées et interrogées adoptent des stratégies similaires pour garantir cette compréhension. Elles accordent une importance particulière à la gestuelle, qui soutient la parole, parfois de manière inconsciente, comme a constaté l'une des enseignantes en se visionnant en vidéo. Selon elle, un soutien visuel est plus fréquent dans les petits degrés, ce qui constitue un avantage pour les EPA.

N : Soit ils voient à quoi ils doivent arriver, soit il y a une démo d'un truc, soit les autres à côté font le truc et puis je pense que ouais, plus ils sont grands, plus il y a d'oralité, plus il y a ça, ce qui fait une douce musique dans l'oreille si on comprend rien donc ouais c'est bien qu'ils arrivent petits.

L'autre enseignante partage cette idée en soulignant que la parole seule ne suffit pas et qu'il est fondamental de recourir à des images, des explications et des symboles pour impliquer tous les élèves. Charpentier et Graffeuil (2016) recommandent des consignes illustrées pour les EPA. L'enseignante précise que cela ne fait pas pour autant figure de modèle, notamment en arts où elle privilégie la créativité des élèves. Elle choisit parfois de s'en passer à défaut de réexpliquer pour éviter que les élèves recopient l'exemple.

La voix de l'enseignant·e joue aussi un rôle crucial dans la transmission des consignes. Comme le préconise Armand (2009, p.2) il·elle doit modifier « son langage de façon à rendre la langue plus accessible pour tous les élèves » en parlant lentement et clairement et en répétant si besoin. L'une des enseignantes mentionne qu'elle fait particulièrement attention à bien articuler, à séquencer ses consignes et à ne pas les énoncer trop rapidement.

La reformulation est également employée par les deux enseignantes, méthode que recommande Armand (2009) pour s'assurer de la compréhension de tous les élèves. L'autrice insiste cependant sur la nécessité de respecter la période silencieuse de l'EPA. Les enseignantes ne demandent pas aux EPA de reformuler si cela est trop difficile, mais plutôt aux camarades, ce qui leur permet de réentendre la consigne avec des mots plus accessibles pour eux·elles.

N : Alors par contre, je mets pas du tout toujours l'accent sur les mêmes en disant « Ianis, est-ce que tu peux le redire ? » parce que c'est trop difficile et il s'appuie encore beaucoup sur l'imitation, sur voir ce que font les autres.

L'entraide entre les élèves joue également un rôle clé dans le bon déroulement de la tâche. Charpentier et Graffeuil (2016) mentionnent que faire travailler l'EPA en groupe permet d'éviter qu'il·elle s'isole. L'une des enseignantes explique qu'elle organise toujours les groupes de manière à ce qu'il y ait au moins un·e élève capable de guider l'EPA vers le bon atelier. L'autre enseignante veille aussi à ce que l'EPA ne soit pas seul·e. Les élèves peuvent ainsi réexpliquer la consigne à l'EPA si besoin ou celui·celle-ci peut s'appuyer sur ce que font les autres en observant, une stratégie beaucoup utilisée par ces élèves.

C : Ça marche très bien, parce qu'ils ont leur manière de s'exprimer entre eux, et ils se comprennent très, très bien, en fait. [...] Puis, je change les enfants qui les accompagnent, ceux qui ont compris. Ce n'est pas toujours les mêmes. Je varie aussi cette responsabilité de réexpliquer pour valoriser tous les élèves.

Il arrive, par ailleurs, que des frères et sœurs soient intégré·e·s à la même classe, surtout en 1-2^e. Cela peut être une chance pour les EPA, qui ont une personne de référence qui parle leur langue dans la classe. La sœur de l'élève bosnien en 2^e, qui comprenait un peu mieux que son frère, lui traduisait tout. Ce qui est admirable et part d'une bonne intention a toutefois été cadré par l'enseignante. Cette dernière explique avoir mis des limites à cela, afin que chacun puisse évoluer en tant qu'individu indépendant de l'autre.

N : La mission c'est que tu es un individu, tu es pas la sœur qui est avec le frère et puis qui a le rôle de grande sœur. [...] Chacun sa vie, chacun son truc.

Quand la langue de l'EPA n'est pas maîtrisée par l'enseignant·e ou par un·e élève de la classe, il peut être tentant d'utiliser une application de traduction comme *Google traduction* ou *DeepL* sur son smartphone pour transmettre une consigne. Cependant, les deux enseignantes préfèrent éviter cette solution en utilisant des alternatives. La première craint que cela devienne un réflexe et retarde l'apprentissage du français, estimant également que ce n'est pas nécessaire.

N : Quand il comprenait rien aux mots, soit par imitation, soit par les gestes ou par la démonstration, il a quand même toujours réussi à peu près à être dans le... pis bon, c'est un petit loup qui a envie. [...] En fait, il a assez vite appris à dire genre toilettes, les besoins fondamentaux, il les avait hyper vite. [...] peut-être que j'y penserai s'il y avait un drame, en l'occurrence j'ai pas du tout ce réflexe. Et il progresse depuis le début de l'année.

L'autre enseignante déclare avoir parfois recours à la traduction sur le téléphone lorsqu'elle ne sait pas comment dire une consigne précise en anglais. Autrement, elle mobilise d'autres méthodes pour se faire comprendre, qui fonctionnent tout aussi bien selon elle.

C : Sinon, j'essaie de lui montrer, de lui dire, de répéter en français, ou de demander à un autre enfant de faire avec lui, de montrer beaucoup. Dans la gestuelle, c'est hyper important la gestuelle, les mimiques. J'ai la chance d'être assez expressive, ça aide énormément, en fait, de pouvoir utiliser la gestuelle. Et ils font beaucoup par imitation, les enfants qui savent pas le français. Ils peuvent observer ce que font les copains et ils vont faire la même chose.

Les consignes n'ont donc généralement pas besoin de traduction exacte, car elles peuvent être comprises grâce à l'adaptation de la communication, la reformulation, les gestes ou l'observation des autres. La traduction pourrait être plus utile dans le cas d'élèves qui ne vont pas rester de manière définitive et pour qui l'apprentissage de la langue n'est pas jugé essentiel.

3.3.2 Type de langage dans les consignes

Le dernier point à aborder concerne le choix du vocabulaire dans les consignes pour faciliter la compréhension et l'acquisition de la langue chez les EPA. Armand (2009) recommande de favoriser les interactions langagières, particulièrement en 1-2^e, car beaucoup de mots sont encore inconnus des élèves à cet âge-là, même chez les francophones. De plus, certain·e·s élèves n'entendent et ne parlent le français qu'en milieu scolaire. L'autrice encourage à faire des phrases simples mais à avoir une expression riche et variée tout en restant accessible. Une des enseignantes pense qu'il est important d'utiliser du vocabulaire authentique. Ces mots plus complexes ne prennent, selon elle, pas plus de temps à être appris et seront utiles aux élèves pour la suite.

C : Je trouve qu'il faut vraiment dire les vrais mots, parler clairement. Faut pas bêétifier, faut pas toujours simplifier. Je leur dis le vrai mot. Ce que je trouve chouette, et on le voit, c'est que quand ils savent pas, ils peuvent demander.

L'autre enseignante est tiraillée entre deux manières de faire. Elle utilise généralement plusieurs termes pour désigner une chose afin qu'il·elle·s puissent quand même

comprendre même s'il·elle·s ne connaissent pas un des mots. Cela permet aussi aux élèves, selon elle, d'acquérir plus de vocabulaire.

N : Parce que je me place au niveau d'un enfant avec une intelligence normale francophone et je me dis « bah ça enrichit juste le vocabulaire ».

Elle reconnaît toutefois que cela bénéficie aux élèves francophones mais pas aux EPA qui auraient besoin d'entendre un seul mot, afin d'associer plus facilement un terme à une chose.

N : J'avais fait un bout de la formation sur les classes plurilingues et puis ils disaient qu'en fait, pour que les enfants apprennent bien le français, il faut avoir un vocabulaire précis mais employer toujours le même mot pour désigner le même truc. [...] C'est compliqué comment faire bien, c'est un perpétuel questionnement.

La manière optimale de procéder n'est pas toujours évidente mais utiliser toujours le même mot reste plus judicieux pour aider l'EPA qui apprend le français. Il est à noter, toutefois, que la langue s'acquiert en grande partie dans les interactions du quotidien qui se font naturellement entre les individus. En effet, Rafoni (2012, para. 23) déclare que les EPA :

N'accèdent pas à la maîtrise du français par le seul biais de l'apprentissage/enseignement à l'école. [...] L'immersion linguistique – à l'école et ailleurs – suffira souvent à activer toutes les potentialités latentes de cet apprenant polymorphe dans un contexte qui, à lui seul, permettra l'appréhension implicite des régularités de la langue.

L'auteur ajoute que notre travail, en tant qu'enseignant·e, réside plus dans la restructuration des connaissances langagières apprises ailleurs que dans l'enseignement même de la langue. En classe, les échanges entre les élèves ou entre l'enseignant·e et l'EPA sont tous des « moments linguistiquement féconds pour l'élève » (Rafoni, 2012, para. 28). Les consignes que Zakhartchouk nomme « d'organisation » qui sortent du contexte d'apprentissage pur en font partie.

Conclusion

Pour ce travail, j'ai souhaité acquérir des outils utiles à ma future pratique professionnelle lorsqu'un ou une EPA intégrera ma classe. Ma recherche m'a permis de répondre à mes questionnements grâce aux deux enseignantes qui y ont participé en partageant leur vision et leur approche. Voici les points principaux à retenir en lien avec mes questions de recherche.

Comment des enseignant·e·s du canton de Neuchâtel intègrent les élèves allophones primo-arrivant·e·s de 1-2^e au quotidien ?

La différence de langue peut sembler être un obstacle conséquent à l'intégration de ces élèves, la communication orale étant à la base du lien social. Il en ressort que les enseignantes observées et interrogées ont relevé le défi d'intégrer un·e EPA avec brio, en créant cet espace sécurisant lui permettant de prendre confiance, de s'épanouir et d'apprendre.

Ainsi, l'intégration réussie d'un·e EPA en 1-2^e repose sur :

- une prise en considération de son état émotionnel potentiellement fragile à son arrivée et d'un possible conflit de loyauté entre la famille et l'école ;
- un respect de la période d'adaptation et de la patience vis-à-vis de l'apprentissage de la langue ;
- une préparation des autres élèves à l'accueil et son inclusion à un groupe d'élèves dans les tâches ;
- une posture rassurante et encourageante et l'usage de la gestuelle ;
- une valorisation de sa participation, de ses efforts et de ses progrès ;
- un cadre structurant, similaire aux autres élèves et une attitude bienveillante et compréhensive ;
- une prise en compte de sa langue première et une reconnaissance de la richesse culturelle et linguistique apportée à la classe ;
- un accueil et un accompagnement de la famille et la mise en place d'une collaboration étroite ;
- le développement dans sa classe des valeurs d'ouverture, de partage et d'entraide.

L'intégration de l'EPA s'effectue également à travers les rituels de la classe et les tâches scolaires découlant des consignes pour autant que l'enseignant·e veille à sa compréhension et à son implication. Premièrement, la participation active de l'élève aux rituels renforce son sentiment d'appartenance au groupe-classe à travers une tâche commune accessible si l'on ajuste nos attentes. Ensuite, les consignes adaptées le guident vers une tâche qu'il-elle partage avec ses camarades. Même sans pouvoir encore communiquer, l'EPA peut déjà agir au sein de ce nouvel environnement et peu à peu trouver sa place.

Quels rôles jouent les rituels et les consignes dans le développement des compétences linguistiques en français chez les EPA ?

Nous savons que c'est en étant actifs·ves que les élèves apprennent. Le rituel, en tant qu'activité répétitive et rassurante, peut favoriser la prise de parole de l'EPA. Ainsi, il permet

à l'élève de structurer son langage en répétant du vocabulaire. Nous savons également que la compréhension précède la production. Lorsque les consignes sont accessibles, elles permettent à l'EPA d'enrichir son lexique. Liées à des supports visuels, elles favorisent l'association entre les mots et les images. Le fait d'utiliser systématiquement le même terme – même s'il est complexe et authentique – pour désigner un élément, facilite l'acquisition de mots.

Quelles stratégies de communication sont mises en œuvre par l'enseignant·e pour intégrer l'EPA aux rituels de classe ? et Comment l'enseignant.e adapte sa consigne pour être comprise par l'EPA ?

Tout d'abord, le langage corporel occupe une place centrale : les enseignantes utilisent beaucoup la gestuelle pour se faire comprendre et invitent l'élève à participer aux rituels autrement qu'avec la communication orale au début. Dans les consignes, elles soutiennent leurs explications par des démonstrations visuelles. Une adaptation verbale est faite, en articulant davantage par exemple ou en parlant plus lentement. Elles demandent aussi une reformulation de la consigne aux autres élèves, ce qui peut être utile pour l'EPA lorsqu'il·elle a quelques bases en français. L'observation des autres élèves en ateliers ou en plénum aide également à la compréhension.

Ensuite, si une langue commune est connue, l'enseignante l'utilise ponctuellement. En revanche, la traduction à l'aide d'une application est rarement, voire jamais utilisée car cela pourrait freiner l'apprentissage de la langue. De même, elles mettent des limites si un·e élève qui parle la langue de l'EPA lui traduit tout. Une enseignante sollicite en revanche ces élèves pour traduire les propos de l'EPA à la classe, valorisant ainsi l'entraide. Les langues d'origine des élèves sont mises en avant, notamment à travers des rituels qui exposent les élèves à la pluralité des langues présentes dans la classe. Cette reconnaissance de la diversité culturelle et langagière est au cœur de la pédagogie inclusive, favorisant non seulement l'intégration des EPA, mais aussi le développement de la tolérance et de l'ouverture à l'autre. Cette valeur, si elle nous habite en tant qu'enseignant·e peut être transmise aux élèves, ce qui est fondamental dans une société où la multiculturalité est bien présente mais où la peur de l'altérité divise.

Limite de mon travail

Une limite de mon travail se situe dans le nombre restreint de participants à la recherche. En raison du temps limité dédié à cette étude, seules deux enseignantes ont pu être observées et interrogées. Il aurait été plus fiable et plus intéressant de se baser sur les données d'un échantillonnage plus large. Bien que les résultats fournissent des pistes concrètes sur certaines pratiques existantes, cela ne peut pas être représentatif du point de vue scientifique. Ce travail ne permet donc pas de discerner une tendance généralisable à l'ensemble du canton de Neuchâtel.

Perspectives de recherches futures

Les données recueillies concernent uniquement le canton de Neuchâtel. Il serait pertinent, avec davantage de temps, d'élargir l'étude en comparant les méthodes employées dans notre canton avec les classes d'autres régions de la Suisse, voire d'autres pays. Les enseignantes observées et interrogées dans le cadre de cette recherche avaient, malgré quelques appréhensions, une perception positive de l'arrivée d'un·e EPA dans leur classe. Une piste intéressante pour une future étude serait d'évaluer l'impact des représentations positives et négatives de l'accueil d'un·e EPA sur son intégration et ses apprentissages. Cette recherche inclurait aussi des enseignant·e·s qui considèrent cette arrivée comme une charge supplémentaire. Une autre perspective de recherche porterait sur l'intégration des EPA dans les plus grands degrés, où l'écriture est plus utilisée au détriment des images. Il serait alors pertinent d'explorer la question des consignes et de l'entrée dans la tâche pour un·e EPA qui arrive en 3-4^e ou au cycle 2.

Apports professionnels

Au terme de cette recherche, je perçois plus clairement mon rôle à jouer dans l'accueil d'EPA en 1-2^e et c'est avec plus de confiance que j'envisage d'intégrer ces élèves dans ma future classe. Ce travail m'a également permis de faire évoluer mes représentations : les difficultés potentielles liées à l'accueil me semblent désormais secondaires et surmontables, en comparaison aux nombreux bénéfices qu'apporte la présence d'élèves issus de divers horizons et cultures. Cette richesse contribue au développement des valeurs d'ouverture et de vivre ensemble. Je veillerai ainsi à instaurer un climat de classe propice à l'accueil de nouveaux·elles élèves, où les langues de chacun·e seront valorisées. J'accorderai aussi une attention particulière à la relation avec la famille afin qu'il·elle·s se sentent accueilli·e·s dans le système scolaire. Ensuite, j'ai pris conscience que la différence de langue n'empêche pas la communication. En effet, même en l'absence d'une langue commune, les images, les démonstrations, les gestes, les mimiques et les sourires sont tous des moyens de se comprendre et de créer un lien. Par ailleurs, j'ai réalisé qu'accueillir un·e EPA ne représente pas une charge de travail importante. En effet, la différenciation passe par des petites adaptations qui sont de plus, en 1-2^e, utiles à l'ensemble de la classe. Enfin, je retiens que, bien que l'apprentissage du français soit important, il n'est pas une urgence et se développera naturellement à travers les interactions quotidiennes. Ma mission consiste avant tout à favoriser et structurer ces échanges dans un cadre bienveillant, notamment à travers les rituels qui permettent à l'élève de s'impliquer.

Références bibliographiques

- Amnesty International. (s.d.). Réfugiés, demandeurs d'asile et migrants.
<https://www.amnesty.org/fr/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>.
- Armand, F. (2009). *Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire*.
- Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., Simon, A.-C., & Wilmet, R. (2007). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. DIAL UCLouvain.
<https://core.ac.uk/reader/34090270>.
- Bertrand, M., & Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en éducation, HS8*.
<https://journals.openedition.org/ree/9777>.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives, 2*(26), 1-18.
<https://doi.org/10.7202/1085369ar>.
- Canton de Neuchâtel. (s.d.). Flux migratoires totaux 2012-2022 (PDF).
https://www.ne.ch/autorites/DFS/STAT/population/Documents/CantonNE_FluxMigratoiresTotaux2012-2022.pdf.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, 3*. 126-139.
- Charpentier, M., & Graffeuil, J. (2016). La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). *Administration et Éducation, 150*(2), 87-91.
<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2016-2-page-87.htm>.
- Clerc-Georgy, A., & Kappeler, G. (2020). Tensions dans les premiers degrés de la scolarité en Suisse francophone : vers une didactique des apprentissages fondamentaux. *L'éducation préscolaire : avancées, états des lieux et débats actuels dans la francophonie, 1 et 2*(7), 75-87. RICS.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Offres de soutien destinées aux allophones.
<https://www.cdip.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/offres-de-soutien-destinees-aux-allophones>.
- Detienne, F., Greco, L., Mondada, L., Traverso, V., & Wiesser, W. (2009). La transcription. In F. Detienne & V. Traverso (Éds.), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception* (pp. 69-84). Presses Universitaires de Nancy.

Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.

Dictionnaire Le Robert. Primoarrivant.

<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/primoarrivant>.

Dister, A., & Simon, A. C. (2007). *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*. Centre de recherche VALIBEL – UCLouvain.

https://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/contaci/documents/simon/simon_dister_2007_transcrip.PDF.

Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?*. Le Libellio d'AEGIS.

<https://hal.science/hal-00657925/>.

Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ?* Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/07.3_rapport_ursp_2007.pdf.

Gout, M. (2015). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des migrants nouveaux arrivants. *Migrations Société*, 162(6), 139-154. <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2015-6-page-139.htm>.

Govindama, Y., & de Maximy, M. (2012). Conflit de loyauté et conflit psychique. Une articulation anthropologique, clinique et judiciaire. *Enfances & Psy*, 56(3), 46-56.

<https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2012-3-page-46?lang=fr>.

Groulx, L.H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, 25(2), 317-339.

Hutterli, S., Vogt, F. (2014). *Entrée à l'école et premières années de la scolarité obligatoire*. CDIP.

Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche & formation*, 89(3), 57-69.

<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-3-page-57.htm>.

Kagné, B. (2005). *Evaluation des dispositifs et des pratiques d'intégration des réfugiés et des demandeurs d'asile en Région wallonne*. Carrefour Interculturel Wallon (CIW).

Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 95(2), 211-237.

<https://shs.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2013-2-page-211?lang=fr>.

- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. CDIP.
- Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ?. *Cahiers de la LCD*, 2 (2), 63-78.
<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-les-discriminations-2016-2-page-63.htm>.
- Laurin, I., Lavoie, S., Guay, D., Boucheron, L., Durand, D., & Goulet, N. (2012). Enquête sur le développement des enfants montréalais à leur entrée à l'école. *Santé publique*, 1(24), 7-18.
<https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2012-1-page-7.htm>.
- Ne.ch. (2023). Besoins éducatifs particuliers (BEP).
<https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/bep.aspx>.
- Office fédéral de la statistique (OFS). Migration internationale.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/migration-internationale.html>.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2022). *Migration et intégration. Flux migratoires et population issue de la migration*.
<file:///C:/Users/Admin/Downloads/2216-2200.pdf>.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Armand Colin.
<https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269>.
- Perrégaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, 147-166.
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2617.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(9), 369-378.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n3-rse3487/900420ar/>.
- Rafoni, J.-C. (2012). Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 60(4), 245-263.
<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2012-4-page-245?lang=fr>.

- Rastoldo, F., Wassmer, P.-A., Evrard, A. & Kaiser, C. A. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones*. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport - Service de la recherche en éducation.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. HAL SHS. <https://shs.hal.science/halshs-01339474/>.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 22(1), 223-248. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-223.htm>.
- Secrétariat d'État aux migrations (SEM). Accord sur la libre circulation des personnes (ALCP). https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/fza_schweiz-eu-efta.html.
- Theureau, J. (2003). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. *Cahiers de l'INSEP*, 34(1), 81-86. <https://doi.org/10.3406/insep.2003.1757>.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2). <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>.
- Thiétart, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*. Dunod.
- Union européenne. (2008). Article 45 du Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A12008E045>.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal; De Boeck Université.
- Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapou, M., Drain, É., Moro, M. R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants : Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne. *La psychiatrie de l'enfant*, 2(51), 597-635. <https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2008-2-page-597.htm>.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, 3(Hors-série), 243-272.
- Wolinski, G. (s.d.). Citations Ouest-France. <https://citations.ouest-france.fr/citation-georges-wolinski/rire-court-chemin-homme-autre-112864.html>.

Zakhartchouk, J.-M. (1996). Consignes : aider les élèves à décoder. *Pratiques*, 90(1), 9-25.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22(1), 61-81.
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343.

Annexes

Annexe 1 : Contrat de participation pour les enseignant·e·s

Contrat de participation

Dans le cadre de ma dernière année à la Haute école pédagogique, je réalise mon travail de bachelor qui consiste à mener une recherche en pédagogie. J'ai choisi de m'intéresser aux élèves primo-arrivant·e·s allophones et aux méthodes de communication mises en place par les enseignant·e·s avec ces élèves.

Pour cette recherche, je sollicite votre participation à un entretien d'autoconfrontation. Cela se déroulera en deux parties :

- Tournage d'une vidéo en classe où je filmerai un rituel et une consigne.
- Entretien où nous visionnerons la vidéo ensemble et où vous commenterez vos actions.

Code d'éthique :

- Toutes les données recueillies seront strictement confidentielles.
- Votre identité et celles des élèves resteront anonymes.
- Les vidéos enregistrées seront détruites dès que ma recherche est terminée.
- Votre participation est volontaire et vous avez le droit de vous retirer de l'étude à tout moment.

En signant ce contrat, vous acceptez de participer à cette recherche dans les conditions décrites ci-dessus.

Nom du·de la participant·e :

Date et signature :

Annexe 2 : Circulaire pour les parents de l'EPA

Bonjour,

Je m'appelle Maé Chavanne et je suis actuellement en dernière année à la Haute école pédagogique. J'ai, dans le cadre de cette année d'études, un travail de bachelor à faire qui consiste à mener une recherche en pédagogie. Je me suis personnellement intéressée aux élèves primo-arrivants allophones et aux méthodes de communication que les enseignant·e·s mettent en place avec eux. Je vous contacte ainsi afin de demander votre accord pour filmer votre enfant dans deux moments en classe : lors d'un rituel et d'une consigne. Les vidéos seront gardées confidentielles puis effacées et l'identité de votre enfant restera anonyme.

En attente de votre réponse, je vous adresse mes meilleures salutations.

Dear parents,

My name is Maé Chavanne and I'm currently in my final year at the Pedagogical school . As part of this year's studies, I have a bachelor's thesis to complete, which consists of conducting research in pedagogy. My research concerns allophone students who have just arrived in Switzerland and the communication methods that teachers use with them. I'm therefore contacting you to ask for your agreement to film your child at two moments in class: during a ritual and an instruction. The videos will be kept confidential and then erased, and your child's identity will remain anonymous.

I look forward to receiving your reply.

Best regards.

Annexe 3 : Demande d'autorisation pour filmer

Demande d'autorisation pour filmer en classe

Les étudiant-e-s de la HEP-BEJUNE qui mènent un projet dans une classe et proposent des activités durant lesquelles les élèves peuvent être photographiés, enregistrés ou filmés doivent demander une autorisation. L'usage des photos/vidéos/fichiers audio récoltés est réservé à un usage strictement pédagogique au sein de la HEP-BEJUNE.

À remplir par l'étudiant-e	Nom : Chavanne	Prénom : Maé
	Volée : 2225	
À remplir par le-la représentant-e légal-e	La classe de votre fils ou votre fille sera filmée pour le projet suivant :	
	Recherche sur les méthodes de communication des enseignants avec les élèves allophones, dans le cadre d'un travail de bachelor à la Haute école pédagogique.	
	Dans ce cadre, il-elle sera	
	<input type="checkbox"/> photographié	<input checked="" type="checkbox"/> filmé
		<input type="checkbox"/> enregistré
	Ces enregistrements seront gardés confidentiels puis effacés au terme de la recherche. Ils serviront uniquement à mon travail et ne seront divulgués nul part. L'identité de vos enfants restera anonyme dans mes écrits.	
	Par la présente, je soussigné-e :	
	Nom : _____	Prénom : _____
	<input type="checkbox"/> autorise	<input type="checkbox"/> n'autorise pas
	la prise d'images et/ou de paroles de mon enfant	
	Nom : _____	Prénom : _____
	Collège : _____	Classe : _____
	et leur utilisation strictement dans le cadre du projet pédagogique susmentionné.	
	Lieu : _____	Date : _____
	Signature du-de la représentant-e légal-e : _____	

Annexe 4 : Transcription du premier entretien

La classe est au coin regroupement, des autocollants d'animaux sont disposés en cercle devant eux. Cette activité a déjà été réalisée, elle fait office de petit rituel quand les élèves reviennent de la pause. Les élèves doivent dire la phrase « j'aimerais l'autocollant qui se trouve entre [un animal] et [un animal] » pour obtenir l'autocollant qu'il-elle-s veulent. Nathalie (l'enseignante) demande si quelqu'un se souvient de la formule à utiliser. Deux élèves essayent, puis Nathalie dit la phrase en articulante, en insistant sur chaque mot et en faisant un geste pour le mot « entre », puis elle donne un exemple. Tous les élèves lèvent la main. Nathalie leur dit de la baisser, tout le monde pourra participer.

N : Alors, j'essaie de soutenir mes paroles avec des gestes, mais ça c'est pas spécifiquement... c'est pour qu'ils me comprennent tous autant qu'ils sont. Et puis là, c'est quand même un exercice où, en gros, il y a un modèle à suivre, donc c'est pas de l'expression libre. Donc j'aimerais bien qu'ils puissent acquérir cette syntaxe de « j'aimerais » et « entre », donc j'insiste vraiment là-dessus, et avec les gestes. Je m'étais même pas rendu compte que je faisais les gestes, mais c'est très bien de voir.

M : Et tes préoccupations à ce moment-là c'est quoi ?

N : Bah là, c'est d'avoir l'attention du groupe déjà. Bon, je me dis que j'aurais pu dire « regardez-moi là ». J'espère qu'ils entendent tous et qu'ils retiennent au max cette phrase.

Ianis lève la main pour participer. Nathalie lui donne la parole. Ianis ne dit rien, donc Nathalie dit « j'aimerais », Ianis répète, Nathalie dit « l'autocollant » et Ianis répond « le dromadaire ». Nathalie dit « Tu aimerais celui-ci, donc tu pourrais dire : j'aimerais l'autocollant qui est entre l'oiseau et tu sais ce que c'est ça ? », une autre élève dit la réponse. « On le laisse réfléchir », Ianis répète : « un hérisson ». Nathalie répète toute la phrase et lui laisse dire le nom de l'animal qu'il veut.

N : Alors là, je sais que je suis tiraillée entre *j'aimerais qu'il arrive à faire ce qui est demandé* et puis en même temps à ne pas le mettre dans un inconfort complet. Typiquement, s'il ne sait pas le nom des animaux autour, c'est compliqué. Donc d'autres prennent la parole, évidemment. Je dis « on le laisse réfléchir ». J'ai pas insisté plus que tant pour qu'il reformule correctement, je me dis qu'il a eu le modèle, que j'ai essayé de le faire participer et qu'en gros il a pu d'une manière un peu parallèle me faire comprendre ce qu'il voulait. Donc, je suis satisfaite sur ce coup-là et puis lui, je crois qu'il est content, donc c'est l'idée qu'il ne soit pas en situation d'échec en communication orale. Enfin, il y a plein de fois où il arrive pas à dire ce qu'il veut, donc au moins il a rempli un bout de la mission.

M : J'ai remarqué ça aussi, qu'il a du plaisir à participer et il lève la main depuis le début pour prendre la parole, c'est positif.

N : Ouais, vraiment je me dis que c'est des belles victoires, quand ils ont de la peine à s'exprimer, bah au moins qu'ils continuent à avoir envie, parce que quand on peut pas transmettre sa pensée ou questionner, potentiellement, il y a quand même le réflexe de se dire « bon bah j'attends que ça passe, j'arrive pas ». Donc là, c'est cool qu'il ait quand même cet élan de vouloir dire, de venir faire, de participer, voilà ce que je me dis.

M : Et d'habitude, tu fais comment pour le faire participer ? Est-ce que tu as d'autres méthodes ou tu utilises plutôt ça, le fait de le faire répéter ?

N : Des fois, il peut venir... plutôt que de dire, il peut venir montrer des choses ou je lui donne des missions, bah c'est toi qui distribues les cartes, essayer de le faire participer autrement qu'oralement

autant que possible, lui et tous ceux qui ont des difficultés de langage, parce que allophone, parce que dysphasique ou parce que TSA, mais voilà, essayer de faire en sorte que ceux qui ont de la peine à dire, à parler, bah puissent faire quand même. Il a eu un problème un temps, c'est que sa frangine s'asseyait tout le temps à côté et pis elle lui traduisait dans l'oreille. Ben, c'est hyper chou parce qu'en fait elle est soutenance pour son frangin, pis en même temps j'ai eu une discussion avec elle en lui disant « laisse-le, à la maison vous êtes beaucoup ensemble, puis là c'est chouette s'il est aussi avec les copains pis t'es pas toujours assise à côté ». Donc là, elle a bien pris le réflexe, pis quand elle est pas à côté, elle a un peu lâché l'affaire, parce que je ne sais pas trop comment me positionner, d'un côté je trouve ça chou, pis en même temps s'il a tout le temps quelqu'un qui lui parle dans l'oreille pour lui faire la traduction simultanée, bah il perd aussi des bouts. Moi, je me dis qu'il a l'air quand même content d'être là, et puis voilà.

M : Parce que ton but ce serait qu'il comprenne sans traduction ?

N : Ah bah oui.

M : Est-ce que tu as déjà traduit en bosniaque ?

N : Nan.

M : Même au tout début ? Quand il comprenait rien ?

N : Non, parce qu'en fait, quand il comprenait rien aux mots, soit par imitation, soit par les gestes ou par la démonstration, il a quand même toujours réussi à peu près à être dans le... pis bon, c'est un petit loup qui a envie. Donc typiquement, ces activités de présentation avec le moyen de français [activité faite en début de leçon pour que les élèves se présentent à moi], alors on comprend pas tout ce qu'il dit, mais il vient et il fait pis je valorise hyper ça, merci d'avoir essayé. En fait, il a assez vite appris à dire genre toilettes, les besoins fondamentaux, il les avait hyper vite. En fait, pour moi, c'est ça, le gamin, il doit pas avoir mal. Une fois, c'était horrible, on était à la fin du regroupement et tout à coup, il y a sa sœur qui dit « Ianis pas bien », il était blanc et il s'est vomi dessus. Francophone ou pas, dans tous les cas, c'est horrible, mais là je me suis dit si on était en Bosnie, il aurait pu manifester le fait que ça va pas. Donc, j'étais là, oh mon dieu, le pauvre, et en fait, donc il s'est vomi dessus, alors heureusement on était deux, on a dû le changer, mais en même temps, il voulait pas. Là aussi, c'était hyper dur, on disait « regarde, là on a un nouveau t-shirt » avec grosse force de théâtralisation, et c'était genre la deuxième semaine d'école. Puis après, il était tout gêné parce qu'il voulait pas enlever son t-shirt, j'essayais de lui expliquer qu'il pouvait pas rester dans son vomi. Je me suis dit qu'il voulait peut-être pas se mettre à torse nu. Le papa était en séance, mais il a quand même appelé la maman, qui est enseignante, qui m'a mis un message « j'organise vite mon remplacement, j'arrive ». Pendant ce laps de temps, ma collègue s'est assise en dehors des toilettes avec une histoire. Elle lui disait l'histoire et lui montrait le livre par la porte, parce qu'il était planqué dans les toilettes et ne voulait plus sortir. On s'est dit, il va être traumatisé de l'école. J'ai repris des nouvelles, la maman m'a dit « ah non, c'est tout bon, il n'a pas l'air d'être traumatisé ». Pour répondre à la question, j'ai quand même pas utilisé le traducteur. Honnêtement, j'ai pas du tout ce réflexe. Peut-être que ça pourrait arriver que je me dise « ah ouais, c'est de ça qu'on a besoin », mais la crainte sous-jacente à ça, bah déjà, ça me fait avoir le téléphone, fin, à part avoir le téléphone, je vois pas trop comment on peut avoir de la traduction. Et il y a sa frangine, mais bon là aussi, la mission c'est que tu es un individu, tu es pas la sœur qui est avec le frère et puis qui a le rôle de grande sœur. Elle est grande sœur, donc déjà elle a un rôle de grande sœur... chacun sa vie, chacun son truc, et je me dis aussi, avec la traduction DeepL ou je sais quoi, le risque, c'est un peu que ça devienne et ben « sors ton téléphone », enfin qu'il puisse lui avoir cette demande-là ou que moi je prenne le réflexe et qu'au final ça ralentisse l'apprentissage... un peu, parce que je pense qu'il apprend plus dans l'interaction avec ses pairs et dans le bain francophone que dans le un-un, mais

peut-être que j'y penserai s'il y avait un drame, en l'occurrence j'ai pas du tout ce réflexe. Et il progresse depuis le début de l'année.

M : Ouais justement j'ai vu qu'il parlait déjà bien, je pensais pas à ce point-là vu le peu de temps qu'ils sont là.

N : Ouais, ils sont smart, c'est des gamins stimulés. Je ne pense pas qu'il a de troubles. Par exemple Elsa [élève en 2^e qui est arrivée l'année passée], elle vient d'Erythrée et techniquement elle parle le tigrigna, et en fait quand elle est arrivée en première, j'ai appris qu'elle faisait de l'orthophonie. La première question, c'est comment est-ce qu'elle s'exprime dans sa langue maternelle ? Les parents m'ont d'abord dit « non, non, ça va », et en fait, à force de dire « non, mais c'est compliqué », ils ont quand même admis qu'elle comprenait pas grand-chose. Je me dis la pauvre, elle est tout le temps face à des gens qui ne comprennent pas ce qu'elle veut. Lui, j'imagine qu'en bosnien, il s'exprime très bien, parce qu'en fait, je vois que les choses se passent et donc il a un socle solide pour apprendre le français, contrairement à Elsa qui n'a absolument pas de socle.

M : Et les parents de Ianis et Aida (la sœur de Ianis), ils parlent français ?

N : Oui, hyper bien.

M : Tu sais s'ils parlent français à la maison ?

N : Non, que bosniaque, je les encourage vivement à garder ça, donc ouais, pour des enfants qui ont jamais été confrontés au français, je trouve qu'en arrivant en juillet c'est cool, parce que quand on m'a dit « un frère et une sœur qui viennent de Bosnie », je me suis dit « il manquait plus que ça », bah en fait franchement... et la grande c'est un cadeau, elle fait plein de trucs, elle est trop chou et toujours contente.

Elsa, une autre élève allophone, prend la parole. Nathalie l'aide pour dire la phrase. Elsa demande l'autocollant entre la girafe et elle rajoute : « je ne sais pas comment ça s'appelle, l'autre qui vole ». Nathalie répond : « Ah, mais j'ai compris ». Elle répète : « Vous avez compris, elle a dit j'aimerais l'animal qui se trouve entre la girafe et l'animal qui vole, est-ce que quelqu'un peut répondre à la demande d'Elsa ? »

M : Que fais-tu là ?

N : J'essaye de simplifier. Après, j'ai tendance, et je me rends compte, j'avais fait un bout de la formation sur les classes plurilingues et puis ils disaient qu'en fait, pour que les enfants apprennent bien le français, il faut avoir un vocabulaire précis mais employer toujours le même mot pour désigner le même truc, et moi je m'adapte peut-être pas aux enfants avec des difficultés de langage ou allophones ou dysphasiques. En fait, je donne toujours plein de synonymes du même truc, visiblement ça aide pas les enfants en difficulté. Typiquement, au début j'ai dit « quelle est la phrase ? quelle est la formule ? » parce que je me dis s'ils n'en comprennent pas un, éventuellement ils comprennent l'autre et puis qu'ils les auront tous entendus. Parce que je me place au niveau d'un enfant avec une intelligence normale francophone et je me dis « bah ça enrichit juste le vocabulaire », mais visiblement pour les enfants genre Ianis et Elsa, c'est pas du tout OK, mais j'arrive pas à faire autrement. Je sais, j'ai entendu ça, mais en fait j'ai fait tout le contraire de ce qu'il faudrait. Mais en même temps, je me dis que les autres, ils bénéficient quand même, mais c'est une vraie question de se dire : est-ce qu'en fait, je dois toujours désigner... le stylo, c'est un stylo, des fois j'ai dit « alors tu prends ton outil scripteur », pour juste ouvrir, parce que je trouve nul qu'il n'y ait qu'un seul mot pour chaque truc. C'est compliqué comment faire bien, c'est un perpétuel questionnement. Alors oui, après dans ce genre de truc, le truc qui vole... l'oiseau... essayer de, encore une fois, dans l'idée de

pas mettre le focus sur « tu connais pas son nom à celui-là », le but c'est qu'ils s'expriment et ils vont quand même finir par l'entendre.

Un élève de la classe dit la phrase, Ianis lève la main pour répondre et Nathalie lui donne la parole. Elle demande à l'autre élève de redire la phrase puis répète encore une fois en articulant bien. Aida, la sœur de Ianis et d'autres élèves répondent à sa place. Nathalie leur dit de le laisser réfléchir. Ianis montre la bonne carte. Nathalie le félicite : « Ianis magnifique, bravo », en lui faisant un pouce en l'air.

N : Oui, si on veut qu'il persiste dans l'effort, parce que c'est un effort clairement, en même temps il est drivé, il est motivé, et là en plus ils obtiennent un autocollant, mais là même, c'est pour Léon, mais il est quand même tout content de dire, donc c'est cool, c'est ça l'idée.

M : Tu ressens quoi quand il participe ?

N : Moi, je suis hyper contente, il me fait plaisir, parce qu'en début d'année, il était tout gris, mais maintenant je le vois se marrer avec les potes, jouer avec les autres et justement oser lever la main. Donc, je suis hyper contente parce que je me dis que c'est ça l'enfance.

Nathalie demande aux élèves de dessiner des lignes verticales sur leur ardoise. Elle donne les consignes en dessinant les lignes en même temps au tableau et remontre le geste à faire pendant l'exercice. Elle demande ensuite de faire des boucles, là encore elle capte l'attention des élèves, fait un exemple et explique avec des gestes.

M : À quoi tu fais attention quand tu donnes les consignes ?

N : À faire les gestes en même temps, mais ouais, pour lui, pas plus que les autres. Ça sert à tout le monde.

M : Comment tu fais d'habitude pour qu'il comprenne les consignes ? Est-ce que tu montres tout le temps en même temps ?

N : Non, pas forcément, mais par contre, j'essaie de séquencer hyper bien et puis souvent j'essaie de les faire reformuler. Alors, pas forcément lui, mais qu'un autre reformule, puis des fois avec des autres mots, je me dis que c'est plus accessible qu'avec les miens. C'est une autre manière de dire le même truc. Alors par contre, je mets pas du tout toujours l'accent sur les mêmes en disant « Ianis, est-ce que tu peux le redire ? » parce que c'est trop difficile et il s'appuie encore beaucoup sur l'imitation, sur voir ce que font les autres, puis ça me va franchement. Quand il fait, par exemple, une production de dessin puis après une dictée à l'adulte, bah là il va pointer et puis dire « c'est ça, ça c'est ça », mais comme il y en a plein qui sont francophones, ils arrivent pas encore à raconter, dire des phrases. C'est une pure description, là il m'avait dit « bateau », au moins il était dans le sujet, j'étais contente, c'est vraiment un mot, un mot, un mot. L'idée, c'est de pouvoir construire des phrases mais tranquille, mais c'est vrai qu'au niveau des consignes, à part séquencer, faire reformuler par les autres, essayer d'articuler, de les dire pas trop vite... mais je le ferai dans tous les cas. Si c'est pas un allophone, c'est un gamin qui a plus de peine avec la compréhension.

M : Tu penses que c'est plus facile pour un élève allophone d'arriver en 1-2 que plus tard ?

N : Je pense que plus ils grandissent, plus il y a de consignes juste orales. Imaginons qu'il arrive à 10 ans, il sait lire et écrire dans sa langue, mais c'est pas le même alphabet, par exemple, il vient d'Arabie Saoudite. En fait, il y a de plus en plus de transmission orale sans aucun support visuel. Là, soit ils voient à quoi ils doivent arriver, soit il y a une démo d'un truc, soit les autres à côté font le truc

et puis je pense que ouais, plus ils sont grands, plus il y a d'oralité, plus il y a ça, ce qui fait une douce musique dans l'oreille si on comprend rien donc ouais c'est bien qu'ils arrivent petits.

Ianis regarde sur ses camarades pour savoir ce qu'il doit faire ou ajuster son travail. Son regard alterne beaucoup entre l'exemple au tableau et le travail de ses camarades.

N : Il s'appuie bien sur ce qu'il voit, c'est très bien, c'est une stratégie tout à fait valable.

Nathalie lance les élèves par groupe dans les ateliers. Elle prend le groupe avec les deux élèves allophones vers elle pour leur redonner les consignes en exagérant les gestes, en soutenant la parole avec des expressions du visage marquées, etc.

M : Tu reprends encore une fois le groupe à Ianis pour redonner les consignes, pourquoi ce choix ?

N : Bah, en fait, dans ce groupe, il y en a un qui check, genre Evan, qui sait où aller. J'ai fait mon groupe de manière à ce que... parce que je pense que si j'envoie Ianis, Dani et Elsa, ils arrivent jamais à l'atelier. Et je refais les gestes, pour ceux qui comprennent rien, c'est vachement utile, parce que juste les mots, je pense que c'est difficile.

Annexe 5 : Transcription du deuxième entretien

La classe est au coin regroupement. Carine (l'enseignante) lance le rituel du début de journée, qui consiste à dire bonjour dans différentes langues.

M : Donc là, je peux déjà te demander quelles sont tes attentes par rapport à ce rituel ?

C : C'est normalement le vendredi matin, quand on se retrouve tous. C'est une fois par semaine où je fais différents jeux autour du bonjour. Au début, c'est un qui dit et les autres répètent, ou alors deux enfants se disent bonjour dans les différentes langues. Et puis, pour moi, le but, c'est de s'ouvrir au monde, c'est de s'intéresser aux autres, on vient tous d'ailleurs. Que tout est juste, en fait, qu'il n'y a pas de juste ou de faux, qu'on peut se dire de la manière dont on veut, même s'ils inventent un mot, pour moi, ce n'est pas un problème. Le but, c'est juste de... ben voilà, de s'ouvrir. Si on entend un jour un bonjour dans une autre langue, bah voilà, ça fait quand même de la tolérance, du respect. C'est vraiment de la formation générale pour moi, quoi. C'est de s'ouvrir au monde qui nous entoure, surtout dans un quartier comme ça. C'est dans une optique de reconnaissance de toutes les cultures, qu'il n'y a pas que le français qui compte. Au contraire, tout est important et leur langue maternelle est importante. Au début, on part vraiment de la langue maternelle de chacun : « Comment vous dites bonjour chez vous, à la maison ? » Et au fil du temps, ça s'étoffe parce qu'on parle d'un sujet et... bah voilà, on pourra apprendre encore dans une autre langue. Et en fin d'année, quand c'est vraiment un peu ancré, tous ces bonjours, bah on dit comment on dit bonsoir, comment on dit merci, tous les petits mots du quotidien. Ils sont rigolos parce que souvent, ils rentrent à la maison et ils disent « Ah mais je sais parler l'anglais, je sais parler italien ». Et puis c'est chouette parce que pour eux, c'est pas un problème. Je pense que ça, ça s'ancre depuis tout petit, que les langues, c'est une richesse et c'est pas un handicap.

Carine lance un deuxième rituel, celui de la boîte à trésor. Cela consiste à cacher, dans une boîte fermée, un objet que les élèves doivent deviner. Elle annonce aux élèves que cette activité permet de travailler le vocabulaire et une élève demande ce que veut dire "vocabulaire". Elle lui explique.

C : Alors là, pour moi, c'est une manière d'étoffer leur vocabulaire, puisqu'ils sont la plupart allophones. Donc faire ce genre de jeu, ces activités ritualisées au niveau de la langue, bah voilà, ça permet d'enrichir leur vocabulaire au quotidien. Et je commence vraiment par les objets de la classe, parce que ça a du sens pour eux. Ils l'utilisent tous les jours, comme ça, maintenant, ils savent et connaissent la différence entre les legos, les plots... stylo, feutre, crayon, stabilo, etc. Le type de colle, tout le vocabulaire qu'on utilise.

Un élève dit « un marron ? ». Carine lui demande de dire la phrase complète : « Est-ce que c'est... ».

M : Là, tu demandes de dire la formule complète, c'est quoi ton but derrière ?

C : C'est important, c'est la construction de la phrase, comment est-ce qu'on pose une question, c'est la différence entre une question et une affirmation. Et puis après, on fera le lien, point d'interrogation, exclamation, etc. Des petits mots de vocabulaire comme ça que j'ancre déjà chez les premières et secondes, parce que plus ils l'auront entendu, plus ils sauront ce que c'est. Je trouve qu'il faut vraiment dire les vrais mots, parler clairement. Faut pas bêtifier, faut pas toujours simplifier. Je leur dis le vrai mot. Ce que je trouve chouette, et on le voit, c'est que quand ils savent pas, ils peuvent demander. Donc, ils ont demandé ce que c'est, le vocabulaire, ben voilà, on leur explique. Comme ça, ce sont des mots qu'ils vont apprendre en troisième année, on leur parlera de ça. Et puis, ils ont déjà un peu appris des choses comme ça, qui seront utiles pour la suite. L'importance de leur parler toujours correctement, de pas toujours vouloir simplifier. Parce que moi, je suis persuadée qu'un

enfant qui apprend le mot juste dès le départ, il va l'apprendre peut-être avec un peu plus de temps, mais même pas, en fait. Et c'est avec ces activités un peu ritualisées qu'ils les apprennent gentiment.

M : Et est-ce que tu as aussi ces attentes-là pour Ali qui vient d'arriver ?

C : Je vais adapter, ça dépendra. Pour Ali, si déjà il peut me dire un mot ou une couleur, je vais accepter comme ça au début. Mais moi, je vais le répéter : « Est-ce que nanana ? » Normalement, j'essaie de le faire, des fois on oublie un peu, mais normalement j'essaie de rappeler « Est-ce que... », pour qu'il l'entende aussi. Tous les enfants qui ont des problèmes de français, de langage, d'orthophonie, je ne les fais pas répéter, mais je le répète moi.

Ali participe au rituel en s'exprimant dans la langue de son pays d'origine (au Pakistan). Carine lui répond « I don't understand ». L'élève se lève et, à l'aide de gestes et en anglais, lui demande si l'objet à l'intérieur est de la même forme que la boîte. Carine lui répond que non, en anglais, et explique au reste de la classe.

M : Dans un moment rituel, quand Ali participe, c'est quoi tes attentes ?

C : Alors, moi, c'est vraiment le but qu'il participe. C'est vraiment le but qu'il se sente dans le groupe, qu'il se sente intégré. Parce que je suis persuadée, et l'expérience me l'a montré, que plus on a des attentes et des demandes normales pour toute la classe, la même chose, tout en ciblant, par exemple, bah juste un mot, ça me suffira. Mais je demande qu'il participe à sa manière, que ce soit juste ou que ce soit faux, ça m'est complètement égal. Mais qu'il se sente faire partie du groupe classe, et c'est comme ça que je trouve qu'il progresse le plus vite en français, dans les apprentissages, c'est de faire partie du groupe, pas de se dire « Ah ben lui, il fait pas » ou « Ah non, lui, il n'a pas besoin ». Je vais aller le chercher. Tous les enfants allophones, je suis allée chercher Isaac, je suis allée chercher Imen, parce que les autres parlent beaucoup plus facilement. Donc voilà, pour moi, c'est hyper important qu'ils se sentent concernés par ce qu'on fait, sinon on les perd.

M : Et habituellement, tu fais quoi, tu essaies de les faire participer aussi ?

C : Oui, tout à fait. Et après, on demande de l'aide. J'ai demandé à Liam, qui sait un peu l'anglais, s'il peut traduire ce qu'il a fait. Voilà, j'essaie un peu de traduire, mais pas toujours non plus, pas systématiquement, mais pour valider ce qu'il a dit.

M : C'est quand que tu utilises la traduction ?

C : Par exemple, ce matin, il y avait une consigne plus précise pour le travail du hérisson : « Tu dois créer minimum 3 hérissons de tailles différentes pour faire une sériation après coup ». Donc ça, j'ai pris de Google et puis je l'ai traduit. Mais sinon, j'essaie de lui montrer, de lui dire, de répéter en français, ou de demander à un autre enfant de faire avec lui, de montrer beaucoup. Dans la gestuelle, c'est hyper important la gestuelle, les mimiques. J'ai la chance d'être assez expressive, ça aide énormément, en fait, de pouvoir utiliser la gestuelle. Et ils font beaucoup par imitation, les enfants qui savent pas le français. Ils peuvent observer ce que font les copains et ils vont faire la même chose. Après, à moi de comprendre ce qu'ils ont voulu faire, mais ça, c'est mon travail.

M : On voit qu'il a du plaisir à participer, il est dans le groupe, il lève la main, il montre qu'il réfléchit, toi, tu ressens quoi quand tu vois ça ?

C : Bah, ça fait plaisir, parce qu'il a eu beaucoup, beaucoup de peine à venir à l'école au début. C'est un enfant déraciné. Il est arrivé ici, il a déménagé, il est tout de suite venu à l'école, donc il n'a pas eu de temps d'adaptation, déjà, rien qu'au pays, à notre culture. Donc là, il s'est trouvé totalement immergé. Il a beaucoup pleuré au début, il pleurait même presque toute la matinée. C'était vraiment

difficile, on voyait qu'il n'était pas bien, qu'il était en conflit de loyauté. Voilà, il voulait rester vers ses parents, sa maman, et c'était dur. Et bah, gentiment, comme je lui ai parlé en anglais, ça l'a rassuré, ça rassure certains enfants. Après, voilà, je sais pas toutes les langues, donc là je peux aider. Ça veut pas dire qu'avec d'autres enfants ça va moins vite si je parle pas la langue, mais là c'était chouette que je puisse parler anglais. Et puis, avec le papa, il y a aussi le lien, puisqu'on discute. Ma collègue ne sait pas du tout l'anglais, c'est plus difficile pour elle de parler. Avec moi, il a de moins en moins pleuré, et avec ma collègue, il a pleuré encore ce début de semaine. Au début, il pleurait les quatre heures, et il demandait à quelle heure son papa venait le chercher. Et je lui disais : « Bah regarde la montre, voilà, il y a encore tant de temps, tant de tours. » Et voilà, gentiment, il s'est adapté, et puis nous, on s'est aussi adapté à lui. Et gentiment, il a sa place. Donc, ouais, moi je suis très, très contente quand il participe, parce que justement ça veut dire qu'il est bien, qu'il a envie d'apprendre, qu'il est curieux et qu'il est intéressé par ce qu'on fait. Après, il y a encore des petits moments où il se retire du groupe, mais ça, même un autre enfant peut le faire, et ça, ça me dérange pas. Moi, je trouve que c'est bon signe.

M : Et toi, qui as une classe multiculturelle avec beaucoup d'élèves allophones, si tu n'as pas cette langue commune qui est l'anglais avec l'élève, tu as d'autres moyens de rassurer ?

C : Oui, la gestuelle, les prendre avec, peut-être un autre enfant qui parle la même langue, qui peut essayer de... Mais souvent, ils se rendent même pas compte. Isaac et Imen se sont rendus compte, à la rentrée de 2e année, qu'ils parlaient la même langue, en fait, juste ils ne se sont pas rendus compte parce que c'est deux enfants assez introvertis, assez calmes, qui attendent un peu qu'on leur donne des ordres, en guillemets. C'était rigolo, c'était presque une découverte, alors qu'il y a d'autres enfants qui parlaient l'arabe avec eux. C'était assez rigolo. Mais je pense que la gestuelle, rassurer, les prendre avec, les mettre avec un autre enfant qui va leur expliquer, leur montrer, il y a vraiment pas que le français. Il n'y a pas que la langue qui sert de moyen de communication, il y a vraiment tout le reste. Et il faut vraiment qu'on utilise et qu'on exploite ça, parce que ça marche très, très bien. Je dirais même, à la limite, que ces enfants-là apprendront plus vite, parce qu'ils savent pas qu'avec les gens avec qui on parle la même langue... J'avais un élève suisse allemand, c'était aussi très, très dur, le déracinement. Il a été déraciné de la Grèce à la Suisse allemande, et puis ici, il était totalement bouleversé. Comme je sais le suisse allemand, je lui ai parlé en suisse allemand, ça l'a beaucoup rassuré. Mais en fait, il a beaucoup moins vite appris, forcément, parce qu'il avait moins besoin. Et puis c'est un enfant qui était excellent au niveau scolaire, donc il se référait beaucoup à l'adulte, il avait beaucoup besoin de l'adulte, donc il a toujours été un peu plus à part. Alors que les autres, bah, quand on sait pas, ils ont pas tellement le choix, entre guillemets, de communiquer, à moins qu'ils soient en conflit de loyauté avec leur famille, ça c'est encore autre chose. Ils n'ont pas décidé d'être ici, ils n'ont pas choisi d'être ici, émotionnellement, c'est difficile d'apprendre la langue. Et là, on peut faire tout ce qu'on veut, tant qu'ils sont pas prêts. Tant qu'on peut pas dire aux parents : « Voilà, gardez votre culture, gardez votre langue et faites en sorte que votre enfant soit bien à l'école, même si pour vous c'est difficile d'être ici. » Voilà, c'est difficile pour certains.

M : Ça, c'est ton but premier quand ils arrivent, qu'ils soient à l'aise dans la classe, qu'ils puissent être bien pour apprendre avant d'apprendre ?

C : Oui, avant la langue, pour moi, c'est plus important qu'ils fassent des choses, qu'ils soient curieux, qu'ils bricolent, qu'ils manipulent, qu'ils comptent. La langue, ça va venir, ça viendra. Il y en a qui attendent... Bah, ça dépend des ethnies. Il y a des ethnies en Asie, ils apprennent et ils parlent le jour où ils savent, et avant, ils retiennent, parce qu'ils enregistrent, ils emmagasinent, ils ont une façon d'apprendre un peu différente de chez nous. Ils sont habitués à avoir des tâches simples, on apprend, on apprend, puis ils restituent le jour où ils savent. Donc, ils parlent moins vite, mais quand ils parlent, ils parlent souvent assez bien. Tandis que les autres, ben, certains, ils essayent, et les

enfants qui sont en conflit de loyauté, ce sera extrêmement difficile. Donc là, il faut vraiment avoir un contact avec les parents, et puis leur dire que voilà : « Dites aussi à votre enfant que c'est difficile pour vous d'être ici, mais en même temps, c'est chouette, parce qu'il se fait des copains, et il a le droit de se faire des copains, il a le droit d'avoir du plaisir à l'école », même si les parents, eux, en ont pas d'être ici. Donc ça, c'est un contact à avoir vraiment personnel avec les parents, une collaboration pour que ça se passe le mieux possible en classe, ça c'est essentiel. Mais le français, je m'inquiète jamais, parce qu'en fait, ils vont apprendre le jour où ils en ont vraiment besoin, ils vont se débrouiller, ils auront entendu. À nous de leur parler, à nous de faire des rituels de langue, d'ancrer toutes ces choses, et puis il faut savoir à quoi ça sert aussi. Ça, c'est quelque chose d'important. Mais aussi pour les enfants francophones, je veux dire, pourquoi on doit apprendre une langue ? À quoi ça nous sert ? Pourquoi écrire ? Pourquoi lire ? Même s'ils sont petits, on parle de l'enseignement explicite, de dire : « Bah, pourquoi on fait les choses ? » On les fait pas juste pour les faire. Et tu dois apprendre le français parce que tu es ici. Est-ce que si je repars dans 6 mois, j'ai besoin d'apprendre le français ? Non. Donc voilà, il y a des gens qui viennent ici pour le travail et qui repartent. Qu'est-ce que tu veux qu'ils se mettent à apprendre une langue, s'ils savent très bien qu'à la prochaine, il y en aura une autre et encore une autre ? Donc voilà, leur montrer les atouts de savoir plein de langues, c'est une richesse. Et je pense que le fait d'ouvrir, les bonjours qu'on fait en rituel, de s'écouter parler, d'écouter des histoires dans d'autres langues, font que les enfants se disent : « Ah, mais c'est chouette, plus j'ai de langue ! » Moi, je leur dis toujours : « Vous êtes riches, vous êtes très riches d'avoir beaucoup de langues. » Et on fait le tour, et on valorise ça. « Toi, tu sais trois langues, toi, tu sais quatre langues, et puis toi, tu en sais deux. » Et puis, les francophones, ils sont là des fois : « Moi, j'en sais qu'une. » « Eh bah, t'en apprendras d'autres. Ici, on a de la chance, à l'école, il y a l'allemand, l'anglais. » Et puis là, on peut déjà un peu s'ouvrir l'oreille. Donc c'est hyper important de se baigner dans cette multiculturalité.

M : Est-ce que si un élève qui ne parle pas français arrive dans la classe, et un autre élève de la classe parle sa langue, « tu utilises » cet élève comme traducteur ?

C : Oui, ça peut arriver, mais c'est pas forcément automatique. C'est quand j'ai besoin, quand je sens que c'est nécessaire d'avoir de l'aide, ben, je demande de l'aide. Et ça montre que la maîtresse, elle sait pas tout, et puis qu'entre nous, on peut s'aider, et puis c'est chouette. C'est de nouveau l'entraide, la collaboration, la communication, c'est toutes ces capacités transversales qui sont tellement importantes dans la vie de tous les jours et qui font que, ben, on peut s'aider, quoi. Après, où je mets un peu plus de barrière, c'est si tout à coup, ils commencent à tout le temps se parler dans leur langue. Alors, des petits moments, oui, s'ils sont en train de jouer, mais s'ils sont en train de faire un travail, je leur dis : « Bah, tu sais, ce serait chouette que ton copain ou ta copine apprenne le français, tu vois ? Ça, tu peux l'aider. Motiver, pas leur dire « non, non », ce n'est pas une punition. C'est de leur dire : « Bah, ça serait chouette que l'autre apprenne aussi le français, comme ça il pourra parler aux autres copains et copines », valoriser la chose.

Carine fait une petite activité au regroupement avant de les lancer dans la tâche. Des photos de maisons de pays différents sont posées sur le sol, et les élèves doivent dire ce qu'ils voient. Un élève dit qu'il voit une maison. Deux autres élèves répètent qu'ils voient une maison.

C : Typiquement, Malo, qui est tout le temps en train de dire les choses, de répéter les mêmes choses parce qu'il veut prendre de la place, je vais lui dire stop. Un Ahmed qui répète les mêmes choses que Léonie, il a de la peine, je vais valider. Là, je fais un peu de la différenciation, parce qu'Ahmed, bah, lui dire « ah, bah oui, maison », il m'a dit quelque chose qui est en lien avec ce qu'on est en train de faire. Pour moi, bah, ça me rassure aussi, donc là, je le lui valide, alors que je venais de ne pas le valider pour Malo parce qu'il répétait les mêmes choses. J'adapte aussi ma réaction à l'élève qui participe ou pas.

Carine demande à Ali ce qu'il voit, ce que c'est. Elle traduit : « What is this ? » Ali se lève et vient montrer : « A house and grass on top of the house ». Carine demande si quelqu'un a compris ce qu'il a dit. Un élève traduit le mot maison et une autre élève traduit « un toit fait d'herbe ». Carine demande à Ali, qui était assis par terre, de se rasseoir sur le banc.

M : Que fais-tu ? Quel est ton objectif ?

C : Je me suis dit que, pour valider ce qu'il a dit déjà, donc montrer qu'on a compris, moi je n'ai pas compris tout de suite, mais c'est après coup que je me suis dit : « Ah, mais oui, il a dit le toit vert », parce que je me suis focalisée sur l'image. Et puis là, c'est Emma qui est venue à la rescousse et qui avait compris, donc je suis en train de découvrir qu'Emma sait l'anglais. Elle savait des petits mots, mais là, j'ai vraiment l'impression qu'elle parle anglais. Voilà, je sais pas comment et pourquoi, mais elle est très perspicace. Je vais demander à la maman, parce que ça ne vient pas de la famille, donc ce serait intéressant de voir comment ça se fait qu'elle parle anglais. Je ne sais pas si elle regarde tout à coup des vidéos.

M : Des fois, il [Ali] se lève, il s'assied par terre. Comment tu réagis ?

C : Assez peu en fait, mais là, je voulais qu'il fasse partie du groupe. Puis là, je sentais que le groupe commençait à être fatigué aussi. Et puis, je pourrais tout à fait laisser n'importe quel enfant, s'il est calme, s'asseoir par terre. Ça ne me pose pas de problème. Mais là, quand je sens tout le groupe qui est un petit peu en ébullition, je vais demander à tout le monde de rester dans le cadre que j'avais posé au départ. Mais c'est aussi dans l'idée qu'il fasse partie du groupe. Il n'a pas de règles spéciales parce que c'est un pauvre petit qui vient d'arriver. On peut dire : « Ah, mais c'est mal fait », mais voilà, autant le prendre directement avec. C'est hyper important. Avec ma directrice, tout au début de ma carrière, on avait eu des discussions et elle avait demandé justement comment on réagissait vis-à-vis des élèves qui arrivaient en cours de route ou des élèves allophones. Et la plupart de mes collègues avaient dit : « Ah non, il fait ce qu'il veut. S'ils sont trois dans le coin, ça ne dérange pas, s'il n'a pas envie de faire, il ne fait pas. » Et moi, je me ratatinais sur ma chaise : « Oh, mais purée, je suis un monstre. » Parce qu'en fait, je vais lui demander la même chose qu'aux autres, adaptée forcément au niveau du langage, mais sinon, pour le reste, il a les mêmes règles de vie qu'un autre enfant, comme chacun. Parce qu'on doit vivre ensemble dans cette classe, et que si lui, il a toujours des privilèges, bah, il va être stigmatisé. Mais je me suis vraiment sentie très mal, parce que toutes mes collègues disaient qu'il faisait vraiment ce qu'il voulait pendant quelques semaines, etc. Et puis après, en fait, la direction m'avait vraiment rassurée. Elle m'avait dit : « Non, non, il doit faire partie du groupe, et plus vite on le mettra dans le groupe, plus vite il fera partie de la classe, plus vite il sera intégré et ça se passera bien. » J'étais un peu soulagée, parce que je me suis dit : « Mais vraiment, tu es horrible ! » Donc voilà, c'est vrai que ça m'a beaucoup rassurée.

M : Et le cadre qu'on pose au début peut être sécurisant pour l'élève.

C : Bah, c'est ça, il a le même que les autres. Les limites, bah, chaque enfant les connaît et puis elles sont les mêmes pour tout le monde. Et ça rassure. Et ça nous le prouve quand même avec les années. Quand le cadre est... ils savent très bien où ils en sont, c'est bon. Ils essaient toujours forcément. On voit qu'il prend gentiment plus d'aise, il est moins triste. Du coup, là, tout à coup, il essaie. Ce matin, il m'a dit : « Ah non, moi, je sors pas tout de suite à la récré. » J'ai dit : « Non, en fait, tu vas sortir à la récréation comme tout le monde. Je vais pas te laisser en classe pendant que tes copains sont dehors. Tu as aussi besoin de ton bol d'air. » Alors, je ne lui ai pas dit comme ça, mais je lui ai fait comprendre que, bah non, il sortait aussi. Donc, d'où le fait de retourner s'asseoir avec les autres.

Carine donne la consigne de dessiner sa propre maison. Après avoir donné les consignes en français, elle demande à Ali s'il a compris ce qu'il doit faire. Il répond en anglais, mais ce n'est pas ça. Carine demande aux autres élèves ce qu'il doit dessiner. Un élève dit qu'il faut dessiner une maison, et l'enseignante demande comment on dit ça en anglais. Une élève traduit le mot : « House. » Carine reprend : « Ali, your house », en montrant la feuille. Elle remercie les autres : « Merci les traducteurs. »

M : Qu'est-ce que tu prends en compte quand tu donnes des consignes ? Et spécifiquement pour l'élève primo-arrivant allophone, c'est quoi tes préoccupations ?

C : Qu'ils comprennent la consigne. Bah, là, j'utilise les copains, forcément, mais pour moi, c'est important que tout le monde comprenne les consignes. Donc souvent, il y a la gestuelle, je fais reformuler autrement. Alors, je ne suis pas forcément pour la reformulation systématique, mais là, dans ce genre de choses, oui. Une maison, « a house », pour que vraiment tout le groupe comprenne. Pour Ali, oui, c'est assez facile. Sinon, ils savent toujours que, peu importe les ateliers que je présente, je vais l'envoyer avec un autre enfant qui va peut-être lui montrer, lui expliquer à sa manière. Et ça marche, en fait, ça marche très bien, parce qu'ils ont leur manière de s'exprimer entre eux, et ils se comprennent très, très bien, en fait. Donc voilà, gestuelle, je montre, je remontre les images, j'essaie toujours d'utiliser la voix. C'est vrai que la plupart des enseignants sont dans l'auditif, donc ils parlent, ils parlent, ils parlent, et puis en fait, il faut aussi leur montrer, leur expliquer, et symboliser. Et avec ça, ça marche. Comme ça, on cible chaque enfant.

M : Et ça vaut pour toutes les consignes, le support visuel, les gestes ?

C : Ouais, alors je vais pas montrer d'exemple, parce que je veux pas que ça soit induit. Rarement, je dois montrer, mais souvent, ils n'ont pas d'exemple, ils vont, ils essaient. Je corrige si besoin et je réexplique, ou j'envoie un enfant réexpliquer. C'est systématique, c'est de nouveau l'entraide que je trouve importante. Ils ont droit de venir demander de réexpliquer s'ils n'ont pas compris, et ça se passe très bien.

Carine envoie les élèves dans les ateliers. Elle demande à Ali et à deux autres élèves d'aller au même atelier.

C : Quand on commence la matinée, ils vont tous faire un travail, et là, c'était Ali et Benjamin qui n'avaient pas fini leur travail depuis une semaine. Je voulais vraiment qu'ils le finissent. J'ai envoyé aussi Léonie. J'essaie aussi de ne pas envoyer ces élèves tous seuls. C'est aussi important qu'il soit avec un autre et pas qu'on stigmatise Ali, Ali, Ali. Non, c'est d'envoyer par deux ou par trois. Comme ça, en même temps, il peut observer l'autre et, comme ça, c'est en groupe, c'est plus simple pour eux aussi. Puis, je change les enfants qui les accompagnent, ceux qui ont compris. Ce n'est pas toujours les mêmes. Je varie aussi cette responsabilité de réexpliquer pour valoriser tous les élèves.

M : Comment tu accueilles la nouvelle quand tu sais qu'un nouvel élève allophone va arriver dans ta classe ?

C : Moi, je trouve ça chouette, je trouve ça bien, ça ne me pose pas de problème du tout. Après, oui, si j'ai déjà 22 élèves, c'est un peu différent. Et puis bon, bien sûr, on appréhende toujours un petit peu parce qu'on ne sait pas comment il se comporte. Et puis, quand on a une classe qui est chouette, qui est sympa, qui collabore, on peut avoir un enfant... mais qu'il soit allophone ou autre, un nouvel élève, il peut aussi, des fois, un peu casser la dynamique de la classe. Mais ce n'est pas parce qu'il est allophone, ça n'a rien à voir, c'est vraiment le nouvel élève qui arrive. Donc, c'est toujours un peu l'appréhension de savoir comment ça se passe et puis qu'il puisse bien s'intégrer au groupe. On accueille toujours, pour moi, c'est hyper important. C'était assez touchant parce que j'ai des parents

qui m'ont remerciée pour l'accueil, déjà rien que l'accueil au vestiaire, quand ils arrivent, mais qui avaient les larmes aux yeux parce qu'il y avait le prénom de leur enfant, il y avait déjà le dossier avec le prénom de l'enfant, où je donne tout ce qu'on donne au début de l'année, le cahier d'information. S'il n'y a pas la pochette, j'en prépare toujours une ou deux à l'avance pour donner justement aux enfants, pour qu'ils aient le même matériel que les autres, les étiquettes prénoms. Je fais vraiment en sorte qu'ils soient accueillis, et les parents et les enfants. Je pense que c'est primordial pour commencer une bonne collaboration. Donc voilà, qu'il y ait sa place au vestiaire, et puis il y a le prénom qui est affiché au mur au regroupement, on l'écrit. Alors, c'est arrivé une ou deux fois qu'on m'avertisse le vendredi pour le lundi. Ça, c'est un petit peu plus compliqué. J'avais quand même dit que c'était un petit peu sport pour nous parce qu'on ne peut pas vraiment accueillir, en tout cas pas préparer les élèves à l'arrivée d'un nouvel élève. Après, comme c'est une classe qui est assez ouverte, quand il y a des nouvelles personnes, ils sont contents, ils accueillent toujours les nouveaux avec plaisir. C'est aussi une philosophie de vie, de vie de classe, qui fait qu'on a une classe qui est ouverte et qui est accueillante pour tout le monde, pour toute personne. Mais c'est vrai que si on peut dire qu'un enfant vient, d'où il vient, et qu'il va commencer l'école avec eux et puis que ce sera un nouveau copain, une nouvelle copine, je pense que c'est aussi les préparer, et ça permet à l'enfant d'être mieux accueilli. Je pense que c'est aussi ce contact avec les parents, avec les familles, qui est important. Leur envoyer tout de suite aussi, le premier matin, un message aux parents, s'ils m'ont donné leur numéro de téléphone. Mais en général, on l'a tout de suite. Leur dire : « Ah, bah ça s'est bien passé, il avait l'air content, il a déjà fait un travail. » C'est rassurant pour tout le monde, pour les parents, parce que c'est vrai qu'ils ne connaissent pas, ils ne connaissent pas notre système scolaire, ils ne nous connaissent pas du tout, ils ne savent pas qui on est, ils ne savent pas notre fonctionnement du tout. Donc pour eux, c'est aussi difficile. Donc pour moi, ce sont des micro-attentions, mais qui sont juste essentielles au bon fonctionnement d'un élève primo-arrivant, un peu de bienveillance, quoi. Surtout que souvent, ils viennent ici pour des raisons assez violentes, on va dire, donc il faut les rassurer, qu'ils se sentent accueillis et pas rejetés. Et honnêtement, en 40 ans, j'ai jamais eu de famille pas contente, où je n'ai pas pu collaborer ou je n'ai pas pu communiquer. Mais c'est juste par des petites choses comme ça. Et quand cette maman m'a dit après coup, elle pleurait et tout, je lui ai dit : « Mais ça me paraît tellement normal en même temps. » Et elle m'a dit : « Mais vous vous rendez pas compte. » Bah, ça m'a touchée, je me suis dit : « Bah voilà, c'est vraiment quelque chose auquel on doit vraiment faire attention. » Ces parents, ils m'en apprennent tous les jours. C'est comme quand on a eu le Covid. Moi, je pleurais comme une madeleine de devoir fermer ma classe. J'avais préparé des sacs voyageurs avec du matériel-maison, mais j'étais mal. Et je me souviens d'un papa érythréen qui est venu, et je lui ai dit : « Vous le vivez comment ? » Et il m'a dit : « Je ferai en télétravail, je travaillerai à la maison, mais je suis content, car je verrai plus mes filles. » Et puis moi, j'ai dit : « Oh, mais je suis tellement triste. » Et puis il m'a dit : « Mais vous savez, c'est que vous n'avez pas l'habitude d'être enfermé, de ne pas pouvoir sortir. » Et j'ai dit : « Mais c'est vrai, on n'est pas du tout préparés à ce genre de chose. » Eux, ils ont l'habitude de ne pas oser sortir, de se cacher. Et puis nous, on est complètement perdus dans ce genre de situation. Donc je crois qu'on a vraiment beaucoup, beaucoup à apprendre de ces parents, de ces familles pour qu'on se comprenne et ouvrir la porte de l'école. Tashi et son frère sont tibétains. La maman, elle est venue déjà pour le grand frère, et là, elle revient pour la petite sœur. Elle est venue nous faire un exposé sur le Tibet. Elle est arrivée en costume traditionnel, elle nous a préparé des momos pour le goûter, elle nous a montré une carte, elle a montré les prénoms de chaque enfant écrits en tibétain. Voilà, c'est un partage. Et ces parents, ils sont juste heureux d'être là et de partager leur culture. Je trouve que c'est une richesse, franchement, c'est une richesse d'avoir des ethnies différentes, d'autres cultures. Je trouve qu'on est que plus riches.

M : Et ta classe spécialement, c'est incroyable comme ils viennent tous de plein de pays différents...

C : Ah ouais, ouais. Voilà, c'est pour ça que c'est important d'aimer travailler dans un quartier comme ça. Je pense que si on n'aime pas, si on trouve tout compliqué, ça ne se passe pas bien. Ça, c'est

sûr. On a beau se dire : « Ah mais ouais, je vais faire un effort. » Oui, c'est vrai que c'est différent, mais suivant notre éducation, notre parcours de vie, c'est difficile de se mettre à la place de ces familles, de ne pas être dans la pitié. On ne peut pas être dans la pitié, on doit être dans l'accompagnement. Bah, justement, quand il y avait le Covid, on allait apporter à Pâques, dans chaque famille, derrière la porte, un petit sachet pour chaque enfant. Et on va dans ces familles, on arrive dans des appartements ou derrière des portes. On n'est pas entré chaque fois. J'ai une collègue qui a été très choquée par la pauvreté de ces gens. Elle n'avait jamais réalisé. Parce que nous, on est dans notre monde, dans notre groupe social, et puis on ne voit pas toujours ce qu'il se passe ailleurs. On ne réalise pas, on voit ça à la télé, mais on pense que ce n'est pas chez nous. C'était un vrai choc pour elle, parce qu'elle ne s'y attendait vraiment pas du tout. Donc voilà, je pense qu'il faut être un peu faite pour ça.

M : Mais c'est là que tu sens que tu as le plus à faire, où tu te sens le plus utile...

C : Mais oui, et ces familles sont contentes de tout ce que tu fais. Ils ne remettent jamais en question ton travail, ils posent des questions quand ils ne comprennent pas, mais ils te font confiance, parce que leur enfant va bien, parce qu'il progresse, parce qu'il apprend des choses. Et ces familles, elles sont très reconnaissantes, donc je trouve que ça, ça vaut tout l'or du monde. On n'a pas des parents qui sont là à dire : « Ah, mais qu'est-ce que tu es en train de faire ? » Et pourtant, on a des familles très aisées, des gens qui ont vraiment un niveau de vie et culturellement qui sont très ouverts. Et c'était chouette l'année passée, j'avais vraiment une famille comme ça. L'enfant est rentré à la maison et puis la maman a dit : « Mais vraiment, cet enfant-là, il pose vraiment problème et puis en plus, il ne sait même pas la langue. » Et le garçon a répondu : « Mais tu sais maman, il est différent, il n'est pas comme nous, donc c'est normal, il faut être patient. » Et puis elle est venue à l'entretien et elle a dit : « C'est mon fils de quatre ans qui me faisait une leçon de vie. » J'ai dit : « Bah oui, c'est ça l'école, c'est ça une classe, c'est accepter tout le monde. Des fois, on en a marre, et on a le droit d'avoir marre, mais en règle générale, on respecte l'autre. » Et puis gentiment, ça donne des cohésions de classe, des esprits de classe qui sont vraiment chouettes.