



Élèves allophones isolés en classe ordinaire :

Étude de besoins pour la conception
d'un dispositif d'appui aux premiers
temps de scolarisation

**ROUGÉ
Manon**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de Master 1 professionnel - 12 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité : DILIPEM

Année universitaire 2014-2015



Élèves allophones isolés en classe ordinaire :

Étude de besoins pour la conception
d'un dispositif d'appui aux premiers
temps de scolarisation

**ROUGÉ
Manon**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de Master 1 professionnel - 12 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité : DILIPEM

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Parce que seule, aucune de ces pages n'auraient vu le jour, je souhaiterais ici remercier tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à la rédaction de ce travail.

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire Diana-Lee Simon pour sa dévotion et son implication dans ce travail, pour ses conseils et sa patience à mon égard.

Un énorme remerciement à toute l'équipe du CASNAV de Grenoble qui m'a accueillie à ses côtés pendant près de deux mois. Je remercie en particulier ma tutrice de stage, Laurence Parry, pour sa considération, pour son aiguillage tout au long de mon travail et son investissement dans la bonne réalisation des enquêtes de terrain.

J'exprime aussi toute ma gratitude à MM Rémi Hunckler et Bruno Delaigue, respectivement proviseur du collège des Six Vallées de Bourg d'Oisans, et proviseur-adjoint du collège Marcel Chêne de Pontcharra. Un grand merci pour leur accueil dans leurs locaux et auprès des élèves. Un grand merci notamment pour la patience avec laquelle ils ont pris le temps d'organiser chacune de mes venues de façon à ce que les conditions d'observation et d'entretien soient optimales. Sans eux et leur investissement, rien de tout ce qui suit n'existerait.

Merci à Myriam pour tous les moments de rire, merci également à tous mes collègues de DILIPEM, pour leurs encouragements et la bonne ambiance qu'ils se sont appliqués à conserver durant toute la rédaction de ce travail.

Merci à mes amis Anthony et Anna pour leur soutien dans les bons comme les mauvais moments.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ROUGE

PRENOM : Manon

DATE :20/06/15.....

SIGNATURE :



Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	9
CHAPITRE 1. LE CASNAV DE GRENOBLE.....	10
1. LE CASNAV, QU'EST-CE QUE C'EST ?	10
2. ORGANISATION	10
3. ACTIVITES ET MISSIONS	10
CHAPITRE 2. LA COMMANDE	12
1. LE PUBLIC CIBLE	12
2. LES OBJECTIFS	12
PARTIE 2 - ANCRAGE THÉORIQUE ET NOTIONS CLÉS	14
CHAPITRE 3. SCOLARISATION DES NOUVEAUX ARRIVANTS.....	15
1. LES ELEVES ALLOPHONES, QUI SONT-ILS ?.....	15
2. PRISE EN CHARGE.....	16
2.1. <i>Le parcours type</i>	16
2.2. <i>Et pour les autres ?</i>	17
3. VERS UNE ECOLE INCLUSIVE	17
3.1. <i>Inclusion : essai de définition</i>	18
3.1. <i>Intégration VS inclusion</i>	18
3.2. <i>Les différents acteurs participant à l'inclusion scolaire des EANA</i>	19
CHAPITRE 4. QUEL FRANÇAIS POUR EUX ?	19
1. LE CONTINUUM FLE/FLS/FLM.....	19
2. LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION.....	20
CHAPITRE 5. IDENTIFICATION DES BESOINS D'UN PUBLIC A BESOINS SPECIFIQUES : QUELLES DIFFICULTES A L'ARRIVEE ?	21
1. UN DOUBLE DEFI.....	21
2. DECOUVRIR UN NOUVEL ENVIRONNEMENT : L'ÉCOLE	22
2.1. <i>L'École, un milieu organisé</i>	22
2.2. <i>L'École, un milieu complexe</i>	23
3. ÉVOLUER ET ETUDIER DANS UNE NOUVELLE LANGUE : LE FRANÇAIS.....	24

3.1.	<i>En immersion dans le groupe classe.....</i>	24
3.2.	<i>Comprendre ce qu'on attend de lui</i>	25
4.	ET DU COTE DES PROFESSEURS ?.....	26
4.1.	<i>Attitudes et représentations</i>	26
4.2.	<i>La formation des enseignants.....</i>	27
PARTIE 3 - ENQUÊTE DE TERRAIN : RÉSULTATS ET ANALYSE		28
CHAPITRE 6. METHODOLOGIE		29
1.	METHODE DE RECUEIL DES DONNEES.....	29
2.	MATERIEL ET PROCEDURE	29
2.1.	<i>Entretien et observation : la recherche d'informateurs.....</i>	29
2.1.	<i>Les observations de classe.....</i>	30
2.2.	<i>Les entretiens compréhensifs.....</i>	31
2.3.	<i>Les questionnaires à l'attention des enseignants.....</i>	34
CHAPITRE 7. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES.....		36
1.	VERS UNE MAITRISE SUFFISANTE DU FRANÇAIS	36
1.1.	<i>Connaissance antérieure du français</i>	36
1.2.	<i>La nécessité d'un enseignement en FLS</i>	38
2.	L'ARRIVEE D'UN ELEVE ALLOPHONE	39
2.1.	<i>Les besoins des EANA vu par les enseignants</i>	39
2.2.	<i>Les besoins effectifs : la parole aux élèves</i>	42
2.3.	<i>Stratégies de communication : comprendre et se faire comprendre.....</i>	44
2.4.	<i>Ce qu'on attend de lui</i>	49
3.	PERTINENCE D'UN OUTIL NUMERIQUE.....	51
3.1.	<i>Comment travaille-t-on en classe ?</i>	51
3.2.	<i>Les EANA et le numérique.....</i>	53
3.3.	<i>L'avis des enseignants sur la commande.....</i>	54
CONCLUSION.....		57
BIBLIOGRAPHIE		59
SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES		63
TABLE DES ILLUSTRATIONS		64
TABLE DES ANNEXES		65

Introduction

Le présent travail s'inscrit dans le cadre des actions entreprises en vue de l'accueil et de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France, et plus précisément à celles s'adressant aux élèves allophones isolés en classe ordinaire.

Depuis 1970, plusieurs mesures spécifiques pour la scolarisation des EANA ont été entreprises en France, bien avant la parution de la directive du Conseil de l'Europe visant la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. L'école étant le premier lieu d'intégration sociale et culturelle, des dispositifs d'accueil et de scolarisation vont permettre à ces élèves de poursuivre dans de bonnes conditions leur parcours scolaire. Ainsi, nous avons alors vu apparaître les Centres de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM), désormais Centres pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV), et par la même occasion les classes spécifiques pour ce public à besoins particuliers. D'abord créées pour le premier degré, nous pouvons trouver depuis 1973 des structures spécifiques à l'école, au collège et dans les lycées d'enseignement général ou technologique et les lycées professionnels (Philippine, 2013). Aujourd'hui, toutes les anciennes dénominations (CLIN/CLA/CRI/CLA-NSA) sont regroupées sous le sigle UPE2A : Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants. Les nouveaux arrivants sans maîtrise suffisante du français, hormis ceux avec un tout petit niveau scolaire, ne sont plus dans des structures fermées, mais ont un emploi du temps adapté, entre classe ordinaire et cours de français.

Pourtant, malgré ces mesures diverses, un pourcentage d'élèves allophones ne disposent pas d'aide spécifique à leur arrivée. Ils sont scolarisés en classe ordinaire et suivent le cursus scolaire de la même façon que les natifs. Mais alors comment font ces enfants pour suivre l'enseignement français alors même qu'ils n'ont pas accès à la langue ? Comment, dans le cadre de l'inclusion scolaire des EANA, pourrait-on leur apporter un accompagnement spécifique ? De quoi a besoin un EANA immergé en classe ordinaire ? A-t-il des besoins différents de ceux d'un EANA accueilli dans une structure ?

Ces questions, le CASNAV de Grenoble se les est posées, et de ces interrogations est né le projet suivant : réaliser un dispositif en ligne pour accompagner les élèves allophones dans leur premier temps de scolarisation. De ce fait, une commande a été passée à un stagiaire de Master 2 DILIPEM et nous-même. Comme nous partions de zéro, nous nous devons de mieux connaître le terrain ainsi que le public cible de ce dispositif. Par le biais de

questionnaires et d'entretien semi-directifs, nous sommes allés récolter les témoignages et avis d'enseignants, et d'élèves allophones de Bourg d'Oisans et Pontcharra afin de répondre à la problématique suivante : quels sont les besoins pour la conception d'un dispositif d'appui aux premiers temps de scolarisation d'un élève allophone isolé dans le cadre de l'inclusion scolaire ?

Au vu de nos recherches documentaires, de nos lectures et de nos constats sur le terrain, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les EANA accèdent plus rapidement à une langue de communication qu'à une langue scolaire.

Hypothèse 2 : Ce qui pose le plus problème aux EANA est le langage décontextualisé des disciplines.

Hypothèse 3 : Un dispositif d'appui serait un apport à la fois pour les élèves et pour les enseignants.

Cette étude se centre donc sur ce public et tente de mettre en lumière les besoins scolaires et sociaux, langagiers et culturels de ces enfants ou adolescents à leur arrivée en classe ordinaire. Quelles sont les stratégies de ce public pour arriver à suivre les cours ? Quels sont les obstacles au bon déroulement de leur scolarité ? Les difficultés exprimées par les élèves rejoignent-elles celles exprimées par les enseignants ? Un tel projet est-il pertinent, et si oui, en quoi ? Sont autant de questions qui découlent de notre problématique et qui guideront notre travail de recherche.

Ce mémoire s'organise en trois parties. La première partie rappellera le contexte du stage, et donc le contexte dans lequel la commande a été faite. Nous présenterons succinctement le CASNAV de Grenoble avant de faire un point plus en détail sur la commande en question. En deuxième partie, nous examinerons de plus près les notions clés et le cadrage théorique qui entoure la problématique des enfants allophones. Après un rappel sur le public et les modalités de prise en charge, nous décortiquerons les notions de FLE/FLS/FLM. Nous clôturerons cette même partie en nous intéressant à quelles difficultés, selon les différents ouvrages, sont confrontés les EANA. Enfin, la troisième et dernière partie exposera les résultats et l'analyse des différentes enquêtes menées sur le terrain, ainsi que la méthodologie utilisée pour l'obtention de ces résultats.

PARTIE 1

-

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE

Chapitre 1. Le CASNAV de Grenoble

1. Le CASNAV, qu'est-ce que c'est ?

En 1975 étaient créés les premiers CEFISEM chargés de la prise en charge des enfants issus de l'immigration, se traduisant par la création de structures spécifiques dans les établissements. En 1990, d'autres missions telles que l'« accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaire, prévention de la violence, actions partenariales et réponses à des besoins éducatifs spécifiques » (BO n° 2002-102 du 25-4-2002), ainsi que la prise en compte des enfants du voyage ont conduit à une réorganisation de ces centres. L'augmentation du nombre de jeunes arrivants de l'étranger, la modification des caractéristiques de ce public au niveau de l'âge et du degré de scolarité ont amené les CEFISEM à se recentrer sur la scolarisation et l'accompagnement des nouveaux arrivants. De ce fait, « un tel cadrage des fonctions de ces centres conduit à modifier leur nom et à clarifier leur positionnement institutionnel » (BO n° 2002-102 du 25-4-2002), passant de centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants à centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

La création des CASNAV se fait au niveau local, sur la décision du recteur de l'académie. A Grenoble, le CASNAV a vu le jour en mai 2007 et fait partie de la Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion (DAPSI).

2. Organisation

Comme énoncé plus haut, le CASNAV fait partie de la DAPSI. Le centre se trouve à Grenoble même, le chef-lieu de l'académie. Néanmoins, des coordonnateurs pédagogiques se trouvant dans les cinq départements de l'académie de Grenoble, à savoir l'Ardèche, la Drôme, l'Isère, la Savoie et la Haute-Savoie permettent de faire le lien avec le centre principal (cf. Annexe 1, p. 66). Aujourd'hui, l'action du CASNAV concerne 9000 élèves dans l'académie de Grenoble.

3. Activités et missions

Les activités et missions des CASNAV sont multiples. En ce qui concerne le CASNAV de Grenoble, leurs missions sont cadrées par la circulaire du n°2012-143 du 2-10-2012. Ainsi,

le CASNAV est à la fois un centre de ressources et de formation, un pôle d'expertise, et une instance de médiation et de coopération.

- Un centre de ressources car il contribue à la conception, la mutualisation et la diffusion de réponses pédagogiques à l'attention des écoles et des établissements. Ainsi, il travaille en étroite collaboration avec le CANOPé.¹
- Un centre de formation et d'information car il intervient dans la formation continue des enseignants du premier et du second degré. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, il facilite l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves. Le CASNAV de Grenoble met également à disposition des établissements, des enseignants et des familles un site internet² recensant documents officiels, ressources et actualités de l'académie.
- Un pôle d'expertise car il organise la scolarisation et l'inclusion dans les classes des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage. Il en suit les effectifs et s'assure de transmettre aux équipes pédagogiques en charge des élèves les informations relatives au parcours et aux besoins de chacun. Il apporte une aide au pilotage aux niveaux départemental, académique et national. De plus, le CASNAV organise des colloques, des journées et des visites d'étude, de manière à sensibiliser l'ensemble des acteurs aux spécificités des élèves et de l'enseignement du FLE-FLS-FLSco. Enfin, il organise et prépare chaque année le DELF scolaire.
- Une instance de médiation et de coopération car il est un intermédiaire entre l'éducation nationale et d'autres services ou réseaux de ressources locales. Ainsi, il est à même d'informer ses partenaires, de réguler des relations et de coopérer avec les interlocuteurs compétents dans la perspective d'une résolution collective des problèmes souvent complexes.

De ce fait, le CASNAV a à cœur d'organiser au mieux la scolarisation et l'inclusion des EANA grâce à de nombreuses actions ressources à l'attention des équipes enseignantes et encadrantes de ces élèves, et des élèves eux-mêmes. C'est dans cette optique-là que Mme Laurence Parry, coordinatrice académique du centre, a pris l'initiative de faire la commande d'un dispositif en ligne.

¹ Nouvelle appellation des CRDP

² Siténa : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/>

Chapitre 2. La commande

Cette étude et ce mémoire ne seraient pas sans la commande formulée par le CASNAV. Ce dernier souhaite mettre en place un dispositif en ligne pour les premiers temps de scolarisation des élèves allophones isolés du second degré. Il s'agit d'un projet qui a mûri dans l'esprit de Mme Parry, car l'une des problématiques actuelles du CASNAV est de répondre à l'arrivée des EANA sur l'ensemble du territoire de l'académie, que ceux-ci soient dispersés ou non. Au vu de la durée de nos stages respectifs, nous ne pourrions finaliser le projet, toutefois un scénario ainsi qu'un prototype d'activité sera créé, dans le but que quelqu'un d'autre puisse par la suite reprendre ce que nous avons entrepris.

1. Le public cible

Comme énoncé précédemment, ce dispositif se destine aux élèves allophones du second degré, de niveau A1-A2. La particularité de ces élèves est qu'ils sont dits isolés, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas accès à une UPE2A, ou ne peuvent pas être regroupés dans un établissement disposant d'une UPE2A et ceci en raison de la localisation de leur établissement de scolarisation. La plupart des UPE2A de la région grenobloise se trouvent à Grenoble et son agglomération. Lorsqu'on prend de la distance par rapport à ce noyau urbain, les établissements n'ont pas forcément les moyens financiers, ou n'ont tout simplement pas un effectif d'élèves allophones suffisamment important pour mettre en place une unité pédagogique. De ce fait, les élèves à qui se destine le dispositif sont en immersion totale en classe ordinaire dès leur arrivée. Ils suivent donc un enseignement de FLM avec les autres élèves de leur classe alors même que, pour la plupart, ils n'ont pas une maîtrise suffisante du français pour pouvoir suivre les cours.

2. Les objectifs

La volonté de concevoir un tel dispositif naît d'une réalité que vivent les EANA éloignés de Grenoble. Ils sont en immersion dans les classes ordinaires, suivant les mêmes cours, les mêmes emplois du temps complexes et devant suivre les mêmes codes sociaux et scolaires.

Les établissements en charge d'EANA peuvent demander des heures de cours de FLE qui leur sont attribuées par la DSDEN. De ce fait, un nombre d'heures de cours spécifiques peuvent être dispensés dans les établissements accueillant les élèves. Toutefois, un certain laps de temps peut se passer avant que les cours se mettent en place en raison des différentes

procédures administratives à suivre. C'est pourquoi, pour combler ce laps de temps où l'élève n'a pas de suivi spécifique, ce dispositif prendrait toute son utilité en proposant un accompagnement pour les premiers temps de scolarisation des nouveaux arrivants. Ainsi, cela lui permettrait d'avoir un premier contact avec la langue, et plus précisément la langue de scolarisation. Le but ici est de lui apporter un petit bagage langagier sans lui donner des cours de français à proprement parler. Ce dispositif serait mis à disposition pour une durée de six à sept semaines pour que l'élève puisse suivre un minimum ce qui se dit en classe, comprendre les consignes, comprendre les codes de l'école, comprendre le métier d'élève, autant de choses indispensables pour l'acquisition des savoirs. Par conséquent, il s'agirait d'un outil qui se veut également lieu d'échange et de partage, c'est-à-dire un outil où les élèves pourraient interagir entre eux, constituant alors un petit réseau social.

Pour que ce type de dispositif voit le jour, il faut avant tout savoir à quel public nous nous adressons : quelles sont ses spécificités ? A quelles difficultés sont-ils confrontés à leur arrivée en classe ordinaire ? Que doit contenir cette formation pour rendre accessible le plus rapidement possible les enseignements français ? Pour répondre à ces différentes interrogations et pour comprendre au mieux quels sont les besoins des EANA à leur arrivée à école française, nous sommes allés à leur rencontre pour en récolter leur témoignage. Avant de présenter ce qu'il en est ressorti, nous allons faire un tour d'horizon des concepts théoriques qui entourent cette étude.

PARTIE 2

-

ANCRAGE THÉORIQUE ET NOTIONS CLÉS

Chapitre 3. Scolarisation des nouveaux arrivants

1. Les élèves allophones, qui sont-ils ?

Les élèves allophones nouvellement arrivés en France sont des enfants ou des adolescents « qui viennent s'installer en France accompagnés de leur famille ou d'une partie seulement, pour une durée de séjour plus ou moins longue » (Galligani, 2007, p.13), en âge d'être scolarisés et n'ayant pas pour langue(s) première(s) le français. En effet, si nous regardons l'étymologie du mot *allophone*, nous pouvons y retrouver *allo-* (autre), et *-phône* (voix). Un allophone est donc celui qui a une autre voix, dans notre cas, une autre langue. Sur ce point, nous pouvons nous appuyer sur la définition du Petit Robert électronique : « *Personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve* ». Nous retrouvons bien ici le profil des élèves qui sont scolarisés dans le système éducatif français, toutefois nous ne parlerons pas de langue maternelle car il s'agit là d'un terme trop abstrait. Nous parlerons de langue première, c'est-à-dire la langue ou les langues que l'individu a acquises en premier dans le développement de son langage.

Une caractéristique majeure de ce public est qu'il est particulièrement hétérogène autant par l'origine, l'âge, le parcours scolaire et la ou les langues premières (Davin-Chnane, 2008). Malgré cette hétérogénéité de situations, Jack Lang, lors de son discours de 2001, soulignait un point commun entre tous :

« Ce qui rassemble en effet tous ces élèves, c'est d'être accueillis dans une langue qu'ils ne parlent pas. Cette langue du pays hôte, c'est la langue dans laquelle ils vont poursuivre leurs études, mais c'est aussi celle qui va leur permettre de s'orienter dans un nouvel espace qui ne peut être conquis sans elle. » (Lang, 2001)

La langue étant alors le moyen de « conquérir », de trouver sa place dans le pays d'accueil, les nouveaux arrivants requièrent une formation spécifique en français faisant office de mise à niveau dans la langue du pays d'accueil, formation spécifique à laquelle tous les élèves n'ont pas forcément accès dès le début. En outre, pour une majorité de ces élèves, ils ont quitté leur pays d'origine et ont suivi leur famille, laquelle a parfois été contrainte de partir pour des raisons économiques et/ou historiques (guerre, conviction politique, etc.). Autrement dit, l'arrivée en France n'est pas forcément voulue pour ces élèves, et, de ce fait, « pour ce public comme pour l'école, le défi est de rater ou de réussir leur rendez-vous » (Bron, 2007, p. 1).

2. Prise en charge

Pour que nous parlions d'élèves, il faut que nous parlions de scolarité, et plus largement de scolarisation, c'est-à-dire la prise en charge par un établissement scolaire. En France, comme le rappelle le BO n° 2002-102 du 25-4-2002, la scolarisation des individus entre 6 et 16 ans, quels que soient son sexe et sa nationalité, relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Mais alors quelles sont les modalités d'inscription et de scolarisation de ces enfants et adolescents venus d'ailleurs ?

2.1. Le parcours type

Le parcours d'un EANA dépendra de ses besoins. Tous les enfants n'arrivent pas avec le même niveau de scolarisation : certains ont été scolarisés, d'autres non. De ce fait, il va falloir au préalable considérer cela au moment de l'accueil de l'enfant et, le cas échéant, de sa famille. Pour ce faire, l'EANA, passe une évaluation en mathématiques, français et langue d'origine :

« Il est indispensable en effet de connaître, pour ces élèves, leur degré de familiarisation avec l'écrit quel que soit le système d'écriture et leur degré de maîtrise dans certaines disciplines (mathématiques par exemple...). Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées au profil de chacun d'entre eux. »

(BO n° 2002-102 du 25-4-2002)

Ces évaluations sont là pour mettre en évidence les savoir-faire de l'élève en langue française, ses compétences scolaires acquises dans sa langue de scolarisation antérieure, ses savoirs d'expérience ainsi que ses centres d'intérêt qui peuvent être un début de réponse pédagogique quant à un parcours adapté aux besoins de l'élève. Notre public étant celui du second degré, nous nous intéresserons plus précisément à leur prise en charge. En effet, pour le second degré, ces évaluations sont généralement faites par les conseillers d'orientation psychologue (COP) des CIO. Ils disposent des outils nécessaires, notamment des documents en plusieurs langues, pour mener au mieux ces tests. Malgré cela, faire une évaluation précise d'un nouvel arrivant reste complexe car les programmes scolaires peuvent être décalés d'un pays à l'autre (Sallé, 2012).

Par la suite, les résultats obtenus permettent de les diriger vers une structure d'accueil, si structure d'accueil il y a, et d'élaborer des réponses pédagogiques les mieux adaptées pour

chacun (Galligani, 2007). L'élève sera par la suite affecté dans un établissement se trouvant à une distance raisonnable de son lieu d'habitation.

Une fois l'affectation faite, l'EANA est inscrit en classe ordinaire. Au début, il y suivra les disciplines telles que l'EPS, les arts-plastiques, la musique et les LVE. Pour le reste des enseignements, il sera accueilli dans l'UPE2A de l'établissement ou d'un établissement voisin puis progressivement rejoindra le groupe-classe pour y suivre toutes les disciplines. Comme nous avons pu le mentionner plus haut, et comme le souligne Vigner (2009), l'accueil des allophones en zone urbaine est beaucoup plus aisé qu'en zone rurale, car ces dernières sont beaucoup moins confrontées à l'arrivée d'élèves de nationalité étrangère, et, de ce fait, disposent de moins de solutions pédagogiques, de moins de connaissances sur ce public et sur comment l'accueillir et l'encadrer au mieux. C'est pourquoi, les établissements des zones rurales, ou ceux des zones à l'écart des grandes villes ne disposent pas forcément d'unité pédagogique pour accueillir l'élève dans ses premiers temps de scolarisation.

2.2. Et pour les autres ?

En 2007, De Nucheze indiquait qu'un quart des élèves allophones sont scolarisés hors dispositif spécifiques. C'est à ce quart que notre étude s'intéresse. Les élèves sont confrontés aux mêmes évaluations que les autres, mais suivent toutes les disciplines avec la classe dans laquelle ils sont inscrits. Si les unités pédagogiques n'existent pas pour 25% des allophones, les établissements ne disposant pas de structures d'accueil ont à disposition un nombre d'heures supplémentaires pour la prise en charge des EANA. Malgré cela, nous pouvons facilement imaginer que les stratégies d'adaptation, autant du côté des encadrants pédagogiques que des élèves, ne seront pas les mêmes pour ce dernier quart. Toutefois, comme nous allons le voir par la suite, structure d'accueil ou non, l'arrivée dans une nouvelle scolarité, dans une nouvelle langue, dans une nouvelle culture, ne peut se faire sans quelques difficultés à l'arrivée. Mais alors, que propose ou pourrait proposer l'école pour compenser le vide langagier et culturel ?

3. Vers une école inclusive

Depuis quelques années en France, le terme « inclusion » a pris de l'importance, et est à présent au cœur des préoccupations de l'École et du Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Aujourd'hui, nous ne parlons plus d'intégration pour les publics fragiles, mais d'inclusion, en opposition à exclusion « ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants,

en fonction de leurs caractéristiques » (Champalle, 2013, p. 27). Mais quelle réalité se cache derrière ce terme ?

3.1. Inclusion : essai de définition

Chaque élève scolarisé en France a le droit de réussir. L'inclusion est avant tout un droit, et l'école inclusive se donne alors le devoir de le mener vers cette réussite, en construisant des parcours personnalisés dans le but de conduire chaque élève vers l'orientation et la formation souhaitées. Ainsi, lorsque l'on parle d'inclusion, on s'intéresse à l'égalité des chances et à l'accès aux différentes voies de formation considérées d'égale dignité. Il s'agit alors d'un « processus dans lequel l'école essaie de répondre aux besoins de tous » (Tremblay, 2012, p. 39), où l'on considère que ce n'est pas l'élève qui est en difficulté ou en échec, mais le système éducatif trop normatif qui ne répond pas à la réalité des publics. Si le terme *inclusion* est plus connu à l'attention des élèves en situation de handicap, nous pouvons nous rendre compte que tout élève doit pouvoir bénéficier d'une éducation inclusive.

Afin de mieux comprendre à quoi correspond ce processus d'inclusion, nous nous sommes intéressés de plus près à la différence entre inclusion et intégration, termes souvent confondus par les différents acteurs de l'École.

3.1. Intégration VS inclusion

La notion d'intégration se distingue de l'inclusion dans le sens où l'élève intégré doit montrer qu'il est apte à être scolarisé dans une école ordinaire. En France, les structures d'accueil permettent une intégration dans le cursus scolaire ordinaire : une fois que l'enfant a prouvé qu'il pouvait réussir, on le place à temps complet en classe ordinaire. Par intégration, on cherche à supprimer les différences entre les allophones et les natifs, en comblant le vide langagier afin que tous les enfants soient scolarisés dans des conditions aussi proches de la norme. L'inclusion est un renversement de l'intégration car :

« Dans une perspective d'intégration, c'est sur les élèves et leurs parents que repose l'effort d'adaptation alors que dans une perspective inclusive, on considère que c'est à l'École de s'adapter et de prendre en compte la diversité des élèves. » (Champalle, 2013, p. 28)

Ainsi, l'adoption d'une inclusion scolaire passe alors par une nécessaire transformation de l'école, comme le système d'évaluation ou les pratiques enseignantes.

3.2. Les différents acteurs participant à l'inclusion scolaire des EANA

L'école inclusive ne peut se faire intra-muros. Les publics à besoins spécifiques ne sont jamais seuls dans leur scolarité et leur prise en charge. De ce fait, l'école doit s'allier aux différents partenaires tels que les COP, les assistantes sociales, les infirmières, les documentalistes et les familles pour construire le parcours personnalisé d'un élève. Bien évidemment, le corps enseignant joue un rôle important dans la transformation d'une école en école inclusive, par une pédagogie et des évaluations différenciées, par la prise en compte individuelle des besoins des élèves, ainsi que par des pratiques qui facilitent la mise en place de relations positives qui valorisent et reconnaissent la diversité linguistique mais aussi culturelle. En ce qui concerne les EANA, les questions d'évaluation et pédagogie différenciées prendront toute leur importance dans les premiers temps, dans la mesure où l'élève n'a pas ou peu connaissance de la langue. Il faudra alors savoir quel français leur enseigner afin que cela réponde à leurs besoins d'une part, et que cela participe à leur inclusion d'autre part.

Chapitre 4. Quel français pour eux ?

1. Le continuum FLE/FLS/FLM

Pendant longtemps on a pensé que le français langue étrangère (FLE) serait le français à enseigner, car nous nous adressons à un public étranger. Toutefois, il faut savoir que le FLE est enseigné à des étrangers vivant à l'étranger (Goï, 2005). Le français n'a donc aucun statut dans le pays étranger en question, et n'est pas indispensable dans son milieu de vie ordinaire ou professionnelle (Ngalasso, 1992). En d'autres termes, le FLE dans un autre pays correspond aux enseignements de LVE dans les cursus scolaires français. Ainsi, il permet de développer la compétence orale, tout en essayant de garder un équilibre vis-à-vis de l'écrit. Au regard de cette description, il apparaît clairement que le français n'aura pas la même place pour les allophones que pour les apprenants de FLE (Verdelhan & Vigner, 2005). La maîtrise du français conditionne la réussite scolaire des nouveaux arrivants. Le rapport à la langue n'est pas du tout le même. On parlera alors de français langue seconde (FLS) car :

« le français va devenir la langue pour communiquer avec à peu près tout le monde sauf leur famille. [...] L'enfant étranger va devoir maîtriser une langue à la fois sociale et vecteur de ses apprentissages. Une langue qui va lui permettre de communiquer et de s'intégrer à son environnement. » (Goï, 2005, p. 20-21)

Les enjeux ne sont donc pas les mêmes entre FLE et FLS, et il y a un réel décalage entre les deux autant vis-à-vis du rythme d'enseignement que de la visée de cet apprentissage (Vigner, 2005). Ce n'est pas pour autant que les méthodes de FLE ne peuvent être exploitées : elles serviront dans les premiers temps à acquérir un français vernaculaire, loin de la forme scolaire. Une telle démarche permettrait une immersion progressive des élèves en langue seconde pour recevoir peu à peu un enseignement de français langue maternelle (FLM) (Bertucci, 2008), enseignement dispensé le plus généralement dans les classes ordinaires. C'est pour cette raison que l'on parle de continuum FLE/FLS/FLM car de l'un, on glisse progressivement vers l'enseignement de classe ordinaire (Auger, 2010). Toutefois, l'urgence fait que les élèves sont confrontés dès leur arrivée au discours scolaire complexe et au métalangage qui s'y rattache, c'est alors que le français de scolarisation prend toute son importance.

2. Le français langue de scolarisation

On notera que l'acquisition de la langue orale chez l'enfant allophone se fait rapidement, notamment les échanges interpersonnels. Toutefois, comme le langage se construit de par les expériences personnelles, certaines variations lui seront étrangères car il n'a pas vécu suffisamment dans le pays d'accueil, mais cela ne l'empêchera pas d'exprimer ce qu'il veut dire. En revanche, en ce qui concerne les types de discours, certaines subtilités échappent à notre public dans les premières années de scolarisation. On n'écrit pas une rédaction de français de la même façon que l'on parle avec ses camarades. Les fonctions du langage se construisant par l'expérience sociale, il est normal que l'élève allophone ait du mal avec cette flexibilité discursive. Ainsi, il devra acquérir les règles qui régissent la communication, mais également la norme qui s'applique à la langue de scolarisation, langue à forte dominance écrite. Ce qui se fait à des moments distincts chez le natif, devra se faire simultanément chez le non francophone (Vigner 2013).

Ainsi, ce même auteur dans son ouvrage de 2009, rappelle qu'apprendre une langue, ce n'est pas juste apprendre à assembler les morphèmes entre eux. « Apprendre une langue, c'est en apprendre les usages à l'intérieur » (Vigner, 2009, p. 36), c'est-à-dire les composantes formelles, informelles du discours.

En outre, si l'accent est mis sur le FLSco, c'est parce que la langue de l'école est une langue particulière : elle s'écarte des usages communicatifs car ce n'est pas seulement une langue qui sert à parler à un individu, elle permet surtout de « parler de quelque chose, de bâtir

une représentation du monde différente » (Vigner, 2013, p.82), demandant une prise de distance entre ce que l'on dit ou écrit. On comprendra alors que la langue de l'école ne fasse pas sens pour des élèves qui n'ont pas évolué dans cette langue et qui maîtrisent tout juste le vocabulaire de base. Pourtant, la maîtrise des nuances de français, la faculté de jongler entre les différents types de discours sera la clef de la réussite scolaire, car enfin il atteindra les objectifs fixés par l'école. La maîtrise de cette langue scolaire constitue un des défis et une des difficultés majeures de nouveaux arrivants. Toutefois, nous ne pouvons pas réduire les besoins des enfants allophones à l'apprentissage de la langue de l'école.

Chapitre 5. Identification des besoins d'un public à besoins spécifiques : quelles difficultés à l'arrivée ?

Depuis 1986, les documents officiels portant sur la prise en charge des allophones, et notamment le BO consacré à leur scolarisation, ont été diffusés avec la volonté de répondre le plus efficacement possible aux besoins des élèves étrangers non francophones. Toutefois, malgré les nombreuses mesures engagées pour l'accueil et l'inclusion des élèves afin que leur scolarité en France se passe au mieux, de nombreux obstacles et défis se mettent sur la route de ces élèves pour aller vers une réussite scolaire.

1. Un double défi

Les enfants et adolescents qui arrivent en France se retrouvent dans un « nouvel univers linguistique et culturel » (Davin-Chnane, 2008, p. 23), partiellement voire totalement étranger pour eux. Acquérir une nouvelle langue, s'adapter à une nouvelle culture sont autant de difficultés pour ces jeunes qui ont été poussés à laisser leurs racines, leur culture et leur langue première dans leur pays d'origine. De ce fait, l'arrivée dans un nouveau pays qu'on ne connaît pas et que l'on n'a pas choisi peut ne pas être envisagée par ces enfants allophones comme quelque chose de positif. Il se peut alors que l'EANA rejette la nouvelle langue-culture à laquelle il est confronté. Ainsi, selon Auger (2010), les EANA passeraient par quatre phases distinctes : la lune de miel, le choc culturel, l'acclimatation et l'adaptation. Ces deux dernières phases ne peuvent se faire que si l'enfant accepte sa situation et dépasse le rejet.

Ainsi, les élèves, enfants comme adolescents, vont être contraints d'évoluer dans une langue qui n'est pas celle de leurs parents. Il va falloir qu'ils se l'approprient et qu'elle devienne la leur, dans une certaine mesure, pour accéder aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être scolaires (Goï (2005). Les nouveaux arrivants sont en immersion dans un milieu homoglotte,

ils sont de ce fait exposés au français en milieu social ordinaire et en milieu scolaire. C'est pourquoi, chercheurs, enseignants, formateurs au CASNAV s'accordent pour qualifier le défi des EANA lorsqu'ils arrivent à l'école française comme double. Double car, d'une part, il leur faut acquérir dans un temps très court (généralement un an pour les nouveaux arrivants en structure d'accueil) les bases de français pour pouvoir suivre les cours d'une classe ordinaire. D'autre part, il leur faut acquérir les éléments essentiels « d'une culture éducative distincte de leur culture originelle » (Vigner, 2005, p. 1)³. Galligani, en 2007, vient confirmer ces propos en insistant sur le fait que le français pour ces élèves devient non seulement la langue du milieu environnant, mais dans le même temps devient la langue de scolarisation et des apprentissages. Nous pouvons alors facilement imaginer qu'un tel défi pour ces élèves les mettra en difficulté, difficultés qui seront multiples de par la multiplicité de ce qu'on leur demande d'accomplir en un temps record. L'école de la République demande alors à ces enfants et adolescents une capacité d'adaptation telle que nous pouvons aller dans le même sens que Vigner (2012, 2013) et nous demander si leurs difficultés sont dues à une mauvaise adaptation à une nouvelle langue-culture, ou si elles viennent de la culture scolaire instaurée par l'École.

2. Découvrir un nouvel environnement : l'École

Qui dit scolarisation, dit École. Que ce soit premier ou second degré, l'École est un milieu social riche, complexe et actif (Perrenoud, 2013), dont le fonctionnement doit être compris pour pouvoir y évoluer tout au long de sa scolarité.

2.1. L'École, un milieu organisé

Comme le rappelle Perrenoud (2013), l'École est un milieu cadré codifié par des rôles, des qualifications, des droits et des devoirs. Ainsi, elle impose aux élèves « des règles de conduite, des modèles de référence, des méthodes de travail, des normes d'évaluation, des horaires » (Perrenoud, 2013, p. 28). En outre, l'École représente le premier pas dans la société dans laquelle on vit, de ce fait, elle est organisée de façon à permettre aux individus de vivre dans la société souvent basée sur le même modèle, de se construire comme citoyen de ladite société.

³ Propos recueillis dans la préface du manuel *Entrée en matière*, méthode à l'attention des adolescents nouveaux arrivants, édité en 2005

Ceci explique que d'un système à un autre, les écoles ne fonctionnent pas exactement de la même façon. Changer de pays c'est changer de système éducatif, c'est changer son comportement et ses conduites d'apprentissage, c'est gérer différemment son environnement (Vigner, 2009). En fonction du pays d'origine et des nationalités, il existe de réelles différences dans la manière de se comporter en classe ou d'aborder le savoir scolaire. En plus d'une adaptation à la langue, ce sont aux codes sociaux, et plus précisément aux codes scolaires que l'enfant étranger doit s'adapter, codes scolaires qui peuvent s'avérer très difficile à appréhender pour peu que ceux de l'ancien lieu de scolarisation soient totalement différents. Galligani (2007), va plus loin dans cette réflexion, présentant la scolarisation comme participant à l'acculturation des enfants car ces derniers, en plus de s'accoutumer à une langue étrangère, doivent s'accoutumer à des règles qui leur sont également étrangères. Ainsi, si dans le primaire, les élèves sont très cadrés, ils le sont moins dans le secondaire, pouvant rendre une institution qui se veut bienveillante et accueillante un réel parcours du combattant.

2.2. *L'École, un milieu complexe*

L'École est un milieu complexe de par le fait que ce n'est pas seulement un lieu où les enfants vont et viennent pour apprendre :

« L'école est un lieu où progressivement chaque jour chacun apprend et exerce le métier qui fonde sa vie de citoyen responsable : le métier de l'intelligence. [...] Ce doit être également un lieu de vie, avec des locaux qui soient les siens, dont il ne soit pas exclu, qui lui soient accessibles pour le travail collectif comme pour le travail personnel. » (La Borderie, 1991, p. 32)

L'élève, et plus généralement l'individu, se constitue en tant que tel entre ses murs. L'école française est le premier lieu de socialisation, celui qui permet de faire partie intégrante de la société française. Pour les enfants allophones, mal comprendre les codes, mal comprendre ce qu'on attend de lui en tant qu'élève, c'est mal comprendre ce que la société du pays d'accueil attend et attendra de lui.

En outre, si l'organisation de l'école primaire peut paraître complexe pour les nouveaux arrivants, elle l'est d'autant plus dans le secondaire. Au collège et au lycée, chaque professeur dispense un cours dans sa discipline. A raison de neuf disciplines différentes, il y aura neuf professeurs différents, neuf programmes différents. Ceci fait entrer l'élève dans un système très cloisonné où chaque professeur enseigne ce qu'il a à enseigner mais ne communique pas forcément avec les autres professeurs en charge de la même classe. Ce nombre important de

professeurs peut être une des raisons des difficultés d'adaptation des allophones car qui dit plusieurs professeurs, dit plusieurs façons de parler, plusieurs façons d'enseigner, plusieurs façons d'appréhender l'écrit (Vigner 2009). Se pose alors ici la question de la difficulté à suivre les cours, qui relève le plus souvent des difficultés linguistiques.

3. Évoluer et étudier dans une nouvelle langue : le français

Lorsque l'on évoque les difficultés des nouveaux arrivants, immédiatement c'est l'aspect linguistique qui ressort le plus. Ceci s'explique par le fait que le français, en classe, est autant une langue d'accès au savoir qu'une langue de communication (Galligani, 2007). Les élèves qui arrivent en classe ordinaire ont un besoin urgent d'oral pour exprimer leurs besoins ou pour dire ce qu'ils ne comprennent pas. Si les EANA arrivent à maîtriser relativement rapidement une langue de communication orale, plutôt interpersonnelle, il leur faudra plus de temps pour maîtriser tous les aspects de la langue scolaire. Claude Germain (cité par Guédât-Bittighotter, 2012, p. 31) estime entre 7 à 10 ans pour arriver au même niveau que les natifs. De son côté, Mendonça Dias (2013) évalue qu'il faut entre 4 et 7 ans pour acquérir une langue seconde en contexte scolaire et avoir des compétences égales à celles des natifs. Quoiqu'il en soit, il faut bien plus d'un an pour arriver à suivre l'enseignement comme à réaliser des productions orales et écrites de même qualité que celles des natifs. Mais alors qu'est-ce qui pose le plus problème à l'arrivée en classe ordinaire ?

3.1. En immersion dans le groupe classe

Un élève allophone en classe ordinaire devra faire un effort considérable pour « prendre place dans cette communauté discursive originale qu'est le groupe classe » (Vigner, 2009, p. 51). En effet, la classe ne se résume pas à un cours magistral dispensé d'une voie monotone et claire. On y trouve des échanges peu organisés : le professeur fait la leçon, reprend un élève, un élève pose une question, le professeur reprend, fait un aparté. Tout ceci peut créer des difficultés autant pour suivre que pour comprendre car l'élève ne fera pas la distinction entre ce qui relève de la leçon et ce qui relève d'interactions parasites. Il se peut qu'il prenne un temps avant de trouver sa place dans les interactions entre enseignant et groupe classe. Il peut se passer beaucoup de temps avant que l'élève arrive à comprendre ce qu'il se dit dans la classe (Estival, 2007). Selon cette même auteure, la compréhension est une des premières compétences que l'allophone doit acquérir. Production écrite comme orale ne pourront se faire si l'enfant ne comprend pas. *Comprendre* signifie comprendre le discours professoral, mais surtout comprendre la langue de l'école, langue la plus souvent écrite.

En effet, lorsque l'on parle de difficultés linguistiques, tous mentionnent le lexique des disciplines. L'acquisition de la langue de scolarisation et l'appropriation des discours disciplinaires se fait beaucoup plus difficilement de par « son haut niveau de décontextualisation » (Davin-Chnane, 2008, p. 36). Les mots du discours scolaire ne font pas forcément sens pour eux. De plus, deux mots peuvent avoir une signification différente selon les disciplines : un « milieu » ne correspond pas à la même chose en mathématiques et en géographie par exemple. Indéniablement, l'enfant sera confronté à des structures syntaxiques particulières, et ne sera pas en mesure de faire ce qu'on attend de lui, d'appliquer les consignes.

3.2. Comprendre ce qu'on attend de lui

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les nouveaux arrivants auront des difficultés à comprendre ce qu'on leur demande de faire. Or, tout élève, francophone comme non francophone, a besoin de comprendre ce qu'on attend de lui pour se constituer en tant que tel (Estival, 2007), c'est-à-dire pour développer des compétences pour comprendre et apprendre, pour accéder au métier d'élève.

Pour revenir à la formulation des consignes, celles-ci peuvent être écrites de différentes façons : injonction, récit, question, etc.. Autant de structures que l'élève devra décrypter pour avoir une vision de ce qu'on demande. Décryptage qui s'avère difficile pour les allophones, de par la non maîtrise du français d'une part, et les différentes formes de discours d'autre part. Ainsi, comment « avoir juste » si l'on ne comprend pas ce qui est demandé (Zakhartchouk, 1990) ? Comment accéder au savoir si on n'a pas tous les outils pour le faire ? Comment faire correctement son métier d'élève si on ne dispose que d'une partie des instruments de travail (La Borderie, 1991) ? Ces questions sont à considérer car tout travail scolaire est un moyen d'accumuler des savoirs et savoir-faire utilisables autant dans la vie adulte que dans la suite de la scolarité elle-même (Perrenoud, 2013) ; l'enfant allophone qui ne saisit pas ce qu'on attend de lui et ce qu'il se passe en classe risque de passer à côté de certaines notions, et d'avoir par la suite des lacunes. L'élève en immersion devra redoubler d'efforts et d'attention pour atteindre les objectifs fixés par ses professeurs. C'est à présent à ces derniers que nous allons nous intéresser afin d'examiner en quoi l'arrivée d'un enfant ou d'un adolescent allophone n'est pas de tout repos pour l'équipe enseignante.

4. Et du côté des professeurs ?

Nous nous sommes intéressés ci-dessus aux besoins et difficultés des élèves allophones. Toutefois, l'élève scolarisé en classe ordinaire, de par sa particularité, demandera une certaine adaptation à ses professeurs. Adaptation au niveau des évaluations, au niveau pédagogique, au niveau de la prise en compte individuelle des EANA. Si nous pouvons penser que l'enseignant joue un rôle important dans l'inclusion des EANA, cela n'est pas forcément une tâche évidente que d'accompagner au mieux les élèves. Or, le plus souvent élèves et enseignants sont en miroir, et les difficultés de l'un se répercutent sur les actions de l'autre.

4.1. *Attitudes et représentations*

« Primo-arrivants », « enfants étrangers », « enfants issus de l'immigration », « nouveaux arrivants », autant de dénominations qui véhiculent des représentations dévalorisantes et stigmatisent les enfants en les catégorisant comme étrangers. « Nombreux sont, en effet, les enseignants qui développent des attitudes dépréciatives et minoratives quant aux difficultés d'adaptation et d'intégration scolaires et sociales de ces enfants étrangers » (Galligani, 2007, p. 17). Ces attitudes naissent de craintes quant aux capacités de ces élèves à fonctionner en classe ordinaire (Tremblay, 2012). Ainsi, les EANA sont vus comme des élèves vulnérables et sont confondus avec des élèves en difficulté scolaire, « voire handicapé » (De Nucheze, 2007, p. 47), oubliant qu'ils ont des compétences pour avoir été scolarisés antérieurement. La justification de telles représentations vient du fait que, bien souvent, on traitera plus le bi- et le plurilinguisme de ces élèves « en terme de déficit qu'en terme de gain » (Auger, 2008, p. 209) malgré les recherches qui montrent l'inverse. Comme le précise Castellotti, « on aborde les questions de pluralité, d'hétérogénéité linguistique et culturelle en terme de « difficultés », d'« échec » ou de « handicap » ». (Castellotti, 2008, p. 239). Les enseignants appréhendent alors cette variété linguistique comme une gêne dans l'apprentissage, source des erreurs commise en langue cible.

Face à ces idées reçues, l'élève aura beaucoup à prouver pour légitimer sa place au sein de la classe. Néanmoins, le plus souvent, ces représentations et attitudes s'expliquent par le fait que les professeurs sont démunis vis-à-vis des allophones. Il se peut qu'ils ne sachent pas gérer cette situation plurilingue, et certains assument difficilement l'accueil et la prise en charge des élèves (Galligani, 2007). Il semblerait toutefois que le problème de fond ne soit pas tellement la mauvaise foi, mais un manque d'outils pédagogiques dans les écoles, un manque de

communication entre les partenaires éducatifs et le CASNAV, mais surtout un manque de formation.

4.2. *La formation des enseignants*

L'arrivée d'un élève allophone peut se faire à tout moment de l'année scolaire. Les professeurs de classe ordinaire ne sont pas forcément préparés à accueillir ces élèves car pour la plupart, ils n'ont pas de formation initiale en FLE ou FLES. Pour peu qu'ils n'aient pas eu souvent affaire à un élève allophone, il se peut qu'ils n'aient pas connaissance des besoins spécifiques de ces apprenants, besoins qui ne se réduisent pas juste à l'acquisition du français. Rappelons tout de même que le propre du métier d'enseignant est de transmettre les savoirs, et quelque part de transmettre la norme écrite et parlée (Vigner, 2012). Ainsi, l'enseignant attendra de ses élèves qu'ils suivent la norme, celle du « bon usage ». Un EANA qui arrive n'a pas le même rapport à la norme qu'un natif. Il aura du mal à changer son discours entre écrit et oral par exemple. C'est à ce moment-là que l'enseignant doit adapter ses évaluations et ses attentes, mais est-ce que sa formation lui permet de savoir quoi faire ? Même si la certification complémentaire « Français langue seconde » s'est imposée depuis quelques années, le matériel d'enseignement adapté reste quasi inexistant. En 2005, Vigner faisait remarquer qu'aucune méthode de FLS n'existait, ce qui demandait alors aux équipes éducatives de créer elles-mêmes le matériel pédagogique pour accompagner les EANA. Il est donc compréhensible que les méthodes d'enseignements pour les EANA soient quelque chose d'encore assez « floue » pour le corps enseignant. De ce fait, beaucoup ne savent pas vraiment comment aborder le français (langue étrangère, maternelle, etc) avec ce public.

Si nous pouvons nous faire une première idée de quels sont les besoins des allophones à leur arrivée, il semble toutefois pertinent d'aller sur le terrain, pour aller à la rencontre d'élèves allophones isolés. Nous tenterons alors de confirmer et/ou d'apporter des informations supplémentaires quant aux besoins des EANA, afin de mieux cibler le contenu du dispositif d'appui.

PARTIE 3

-

ENQUÊTE DE TERRAIN : RÉSULTATS ET ANALYSE

Chapitre 6. Méthodologie

1. Méthode de recueil des données

Le recueil de données s'inscrit dans un questionnement de recherche, de ce fait la méthodologie utilisée devra être adaptée en fonction de ce qu'on cherche à vérifier, à montrer. Pour notre part, afin de répondre à la problématique de départ, nous avons choisi de nous diriger vers une méthodologie directe, c'est-à-dire que nous sommes entrés directement en contact avec les sujets. En fonction du public visé, nous avons procédé de différentes façons :

- Nous avons eu un contact non directif lors des observations de classes, recueillant ainsi des données authentiques.
- Nous avons eu un contact semi-directif lors des entretiens compréhensifs, recueillant des données provoquées dues à notre intervention auprès des sujets.
- Nous avons eu un contact directif lors de la passation de questionnaires, recueillant également des données provoquées.

Notre recherche s'inscrit dans une méthodologie qualitative de par le peu de sujets interrogés, mais surtout car nous ne nous appliquerons pas à donner uniquement des données chiffrées des résultats obtenus. En effet, nous tenterons de comprendre plus en profondeur le vécu et les réponses de chacun pour en dégager les éléments saillants (Angers, 1996).

2. Matériel et procédure

Afin de recueillir nos données, nous avons usé de trois méthodes : l'observation de classes et l'entretien compréhensif pour les élèves allophones, et le questionnaire pour les enseignants.

2.1. *Entretien et observation : la recherche d'informateurs*

En ce qui concerne l'observation de classe et les entretiens, la prise de contact avec les différents établissements s'est faite grâce à Laurence Parry, coordinatrice académique en charge des EANA au CASNAV de Grenoble. Elle a contacté les différents chefs d'établissement susceptibles de nous recevoir, à savoir le collège Marcel Chêne de Pontcharra et le collège des Six Vallées à Bourg d'Oisans. Laurence Parry leur a exposé notre projet de conception et les raisons de notre présence auprès des enfants allophones. Le CASNAV leur

apportant une grande aide tout au long de l'année scolaire, ces deux établissements ont immédiatement donné une réponse positive quant à notre requête.

2.1. Les observations de classe

Avant toute observation au collège de Pontcharra et Bourg d'Oisans, nous avons élaboré au préalable une grille d'observation (cf. Annexe 2, p. 67) permettant de cibler plus précisément les points sur lesquels nous aurions à fixer notre attention. Le but dans ce travail est d'observer plus spécifiquement l'élève au sein de la classe, son attitude, son travail, ses problèmes de compréhension, etc. Si nous laissons de côté l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves, nous avons tout de même établi une grille en rapport avec le lexique utilisé par celui-ci et la formulation des consignes pour le travail demandé. Nous pensons ainsi pouvoir faire un lien entre ce que dit le professeur, et ce que fait l'élève (exécution, écoute, rêverie, etc.).

Ainsi, nous avons obtenu une journée complète d'observation au collège Marcel Chêne de Pontcharra, et une matinée au collège des Six Vallées de Bourg d'Oisans. Parmi les huit élèves passés en entretien, nous avons pu en suivre seulement cinq dans les classes : deux à Bourg d'Oisans (I1 et I2) et trois à Pontcharra (I4, I6 et I7). Nous avons donc suivi des élèves de chaque niveau du collège. En revanche, au niveau des disciplines, nous avons pu assister à seulement deux cours par élèves :

Elève	Disciplines observées
I1	Histoire et géographie/Français
I2	Mathématiques/Histoire et géographie
I4	Français/Anglais
I6	Mathématiques/Français
I7	Histoire et géographie

Tableau 1 : Disciplines observées pour chaque élève

Par conséquent, le recueil des données a commencé de façon passive. Cette étape a permis d'avoir une première approche du public élève allophone, mais également de prendre contact avec les sujets qui seront interrogés par la suite, lors d'entretiens compréhensifs.

2.2. Les entretiens compréhensifs

Chaque entretien commençait de la même façon : l'explication de notre présence dans le collège, mais également de leur participation. Nous commençons par une phrase d'amorce déclarant vouloir les connaître un peu plus afin qu'ils parlent d'eux. Nous n'avons pas donné d'informations quant à la réelle valeur de l'entretien afin que cela ne les restreigne pas dans ce qu'ils auraient à dire. Si nous avons choisi ce type de recueil de données, c'est que nous essayons d'obtenir des informations détenues par les sujets et de les amener à parler d'eux-mêmes et de leurs opinions en prenant le ton de la discussion plutôt que de l'interrogatoire (Kaufmann, 2007 ; Blanchet & Gotman, 1992). Les données ont ensuite été transcrites le plus fidèlement possible (cf. Annexe 5 : Conventions de transcriptions pour l'enquête auprès des EANA, p.75 ; Annexe 6 : Transcriptions des entretiens semi-directifs, p. 76), toutefois, nous ne nous intéressons pas à la forme mais au fond de ce qui est dit.

2.2.1. Présentation de l'échantillon élève

Nous avons pu nous entretenir avec dix élèves allophones, mais seuls huit entretiens sont exploitables car deux d'entre eux n'ont pas rendu les autorisations parentales. Nos sujets sont des collégiens âgés entre 12 et 16 ans. Parmi eux, trois sont scolarisés au collège de Bourg d'Oisans, les cinq autres étant scolarisés au collège de Pontcharra. Hormis I6 et I7, tous sont scolarisés depuis la rentrée 2014. Nous retrouvons dans cet échantillon trois fratries : deux frères hispanophones venant des États-Unis, deux hispanophones venant d'Espagne et deux sœurs italophones venant d'Italie. En ce qui concerne le niveau de scolarisation en France, nous pouvons remarquer que, dans l'ensemble, il y a eu un suivi entre le niveau atteint dans le précédent pays de scolarisation et la classe où ils se trouvent cette année. Nous vous proposons en Annexe (cf. Annexe 3, p. 71) un tableau récapitulatif comprenant les informations générales pour chaque sujet interrogé.

La particularité de ces sujets est qu'ils ont tous déjà fait du français à l'école dans le pays antérieur de scolarisation. De ce fait, le français n'était pas pour eux une langue totalement inconnue, et ce ne sont pas des débutants complets en français. De plus, hormis I8, les langues premières de ces enfants sont des langues romanes, langues relativement proches du français permettant les transferts et les processus d'intercompréhension.

2.2.2. Le terrain

	Bourg d'Oisans	Pontcharra
Distance de Grenoble	50,6 km	39,3 km
Effectif allophones	5	6
Effectif total	540	722
Accompagnement FLE	oui	oui

Tableau 2 : Informations générales du terrain d'enquête

Les collèges de Bourg d'Oisans et de Pontcharra sont les seuls collèges de la commune. Ceci, ainsi que la distance par rapport à Grenoble, explique pourquoi les élèves inscrits dans ces établissements ne peuvent être regroupés dans une UPE2A d'un autre établissement. De plus, ces deux établissements ne rassemblent pas assez de nouveaux arrivants pour justifier l'ouverture d'une unité pédagogique. Ils disposent toutefois d'heures de FLE pour les allophones.

- A Bourg d'Oisans : les heures de FLE sont dispensées par une enseignante du collège qui enseigne l'histoire-géographie, et qui a passé sa certification FLE l'année dernière. Les années précédentes, c'était également des enseignants du collège qui s'étaient portés volontaire pour la prise en charge des allophones. Au moment de notre venue, elle était en charge des deux élèves hispanophones uniquement. De ce fait, trois des cinq élèves allophones de cet établissement n'avaient pas accès à un enseignement spécifique.
- A Pontcharra : Les heures de FLE sont dispensées par une enseignante de FLE qui se rend spécialement au collège pour accompagner les nouveaux arrivants. Toutefois, les cours se sont mis en place à partir de novembre seulement car il a été difficile de trouver un enseignant disponible. De ce fait, les élèves scolarisés à la rentrée 2014 sont restés près de deux mois sans cours spécifiques.

2.2.3. La passation des entretiens

Tous les entretiens se sont déroulés dans les établissements où sont scolarisés les élèves. Les chefs des deux établissements avaient organisé les passations sur une journée, le 7 mai pour Bourg d'Oisans et le 12 mai pour Pontcharra.

Les passations étant prévues sur le temps du cours de FLE, c'est pourquoi les professeures de FLE des deux établissements étaient présentes pour chaque entretien. Cela n'a

tout de même pas semblé gêner les sujets interrogés quant à ce qu'ils pouvaient dire ou ne pas dire. En outre, dans certains entretiens, nous pouvons entendre les enseignantes intervenir pour ajouter une information complémentaire, ou pour poser une question supplémentaire.

2.2.4. Le matériel utilisé

Un entretien semi-directif, comme son nom l'indique, doit être guidé par les questions de l'enquêteur. Afin d'avoir un fil conducteur pour nos entretiens, nous avons préétabli un guide d'entretien (cf. Annexe 4, p. 72). Celui-ci a été élaboré de manière à amener les sujets à parler sur des thématiques larges telles que la compréhension des autres, ses disciplines préférées, leur connaissance du français et leur pratique du numérique.

Pour une meilleure utilisation des données, chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un ordinateur portable et d'un dictaphone. Les personnes interrogées étant mineures, et afin d'exploiter les données recueillies librement, nous avons fait signer des autorisations parentales pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées dans lesquelles nous précisons le cadre de recherche, ainsi que le caractère anonyme de l'étude.

2.2.5. Limites et problèmes rencontrés

Un entretien n'est pas chose aisée à mener car « l'on doit simultanément soutenir une relation sociale dialogique et une interrogation sur le fond » (Blanchet & Gotman, 1992). De ce fait, il est arrivé que cette « relation sociale » ne se mette pas en place entre l'enquête et nous. Certains élèves, notamment I3, I6 et I8, n'étaient pas bavards, et l'entretien qui se voulait semi-directif se transformait en entretien directif, avec une succession de réponses fermées. C'est dans ces situations que nous aurions pu faire des relances pertinentes qui auraient permis aux sujets d'avoir envie de parler. Parfois même, il nous est arrivé de « mettre » les mots dans la bouche des sujets par le biais de réponses fermées. Nous ne savons donc pas si ce qu'ils ont répondu correspond à ce qu'ils pensent, ou si c'est notre intervention qui les a influencés. Un autre problème s'est posé à nous, celui de trop vouloir coller au guide d'entretien. De ce fait, certaines questions de relance qui auraient pu/dû être posées sont passées sous silence, entraînant un manque d'informations par moment.

En outre, la méthode de recueil reste un questionnaire, ce qui implique que les réponses de nos locuteurs seront ciblées, ce qui ne correspond pas vraiment à une conversation ordinaire. Il faut ajouter à cela, que lorsque nous établissons un guide d'entretien comme celui-ci, nous cherchons toujours quelque chose. L'écoute des enregistrements n'était pas immotivée, car nous nous attendions et nous espérions rencontrer des éléments de réponse à

notre problématique dans les dires de nos informateurs. Cela pose un bémol quant à la situation naturelle que nous voulions mettre en place, car, au, final, elle ne relevait pas tant du naturel que ça, étant guidée au fil de l'entretien par des questions précises, dans une attente précise. Le risque majeur à ce genre d'attente de la part de l'enquêteur peut être de surinterpréter les propos du locuteur, en cherchant une explication sociale à tout ce qui a pu être dit (Gadet, 2007).

2.3. *Les questionnaires à l'attention des enseignants*

2.3.1. Conception et diffusion

Nous avons commencé par réaliser un prototype de notre questionnaire sur Word (cf. Annexe 7, p. 117). Nous nous sommes appliqués à cibler au mieux les questions afin que nous ayons des réponses en lien avec notre objet d'étude. De ce fait, nous avons divisé notre questionnaire en trois thèmes : l'enseignant vis-à-vis du public allophone, leurs représentations quant à l'intégration des EANA, et les EANA et le numérique.

Si nous avons dans un premier temps conçu notre questionnaire sur papier, nous nous sommes tournés vers la conception d'un questionnaire en ligne afin de toucher un plus grand nombre de personnes, et surtout pour être sûrs d'avoir un retour de l'enquête. Le risque des questionnaires papiers était qu'ils ne nous reviennent jamais. Nous avons donc conçu notre questionnaire sur Lime Survey. Le lien a été diffusé suite à la journée de l'inclusion des EANA, laquelle s'inscrivait dans la semaine de la persévérance scolaire⁴. Lors de cette journée organisée au CASNAV de Grenoble, un certain nombre d'enseignants et chefs d'établissement étaient présents. De ce fait, Mme Laurence Parry a pris l'initiative de diffuser le lien du questionnaire via un mail de remerciement, mais également via un forum ouvert à la suite de cette journée.

2.3.2. Limites et problèmes rencontrés

Sur les 70 réponses au questionnaire, seules 20 sont complètes. Ainsi, le nombre restreint de réponses peut s'expliquer de par la particularité du public cible. En outre, le questionnaire n'était pas forcément long (entre 5 à 10 minutes) mais comportait un nombre

⁴ Semaine mise en place par l'actuelle ministre de l'Education Nationale. Les informations relatives à cette journée dans l'académie de Grenoble se trouvent à l'adresse suivante : <http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article3595>

non négligeable de réponses ouvertes qui pouvait décourager les sujets. Nous pouvons tout de même, grâce aux 20 enseignants qui sont allés jusqu'au bout des questions, faire ressortir des éléments de réponse intéressants pour notre sujet de recherche.

2.3.3. Le public visé

Les questionnaires sont destinés aux professeurs du second degré, toutes disciplines confondues. La condition qui importait le plus était qu'ils devaient être en charge de classes ordinaires, et non pas professeurs de UPE2A. En revanche, une quelconque formation initiale ou complémentaire en FLE ou FLS n'est pas une condition invalidant la participation à ce questionnaire.

Parmi les enseignants, 65% enseignent au collège, les 35% restants enseignant au lycée. Pour 65% d'entre eux, la prise en charge d'un EANA dans leur classe se fait tous les ans. Seul un enseignant n'avait jamais été confronté à un élève allophone auparavant. En outre, les $\frac{3}{4}$ des informateurs nous disent ne pas avoir reçu de formation spécifique pour la prise en charge de ce public particulier. Nous nous sommes intéressés de plus près aux matières enseignées par nos informateurs :

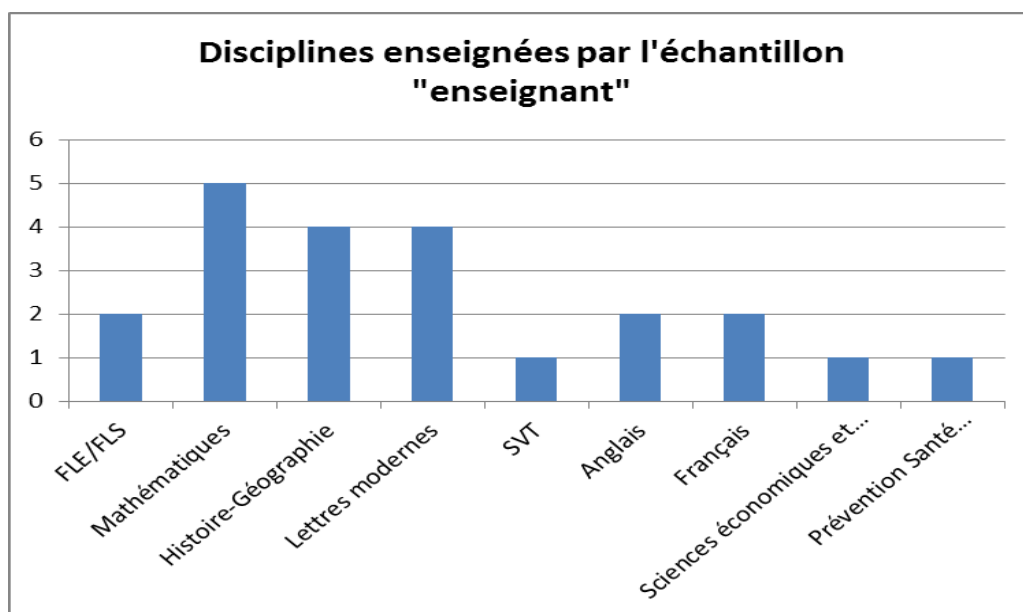


Figure 1 : Pourcentage des disciplines représentées

Nous pouvons dire que nous touchons à des enseignants de disciplines différentes, et que nous avons affaire à des réponses d'enseignants de disciplines linguistiques (français, histoire, etc.) et non linguistiques (mathématiques, SVT, etc.). Nous aurons alors l'occasion de

croiser les différents avis, en faire ressortir les convergences comme les divergences, et de transposer le tout aux dires des élèves.

Cela nous amène au cœur de notre étude, que nous aborderons dans la partie suivante avec une présentation/discussion des résultats d'enquête.

Chapitre 7. Présentation des résultats et analyse des données

Une des préoccupations de l'Etat vis-à-vis des enfants allophones est la maîtrise suffisante de la langue française. Des structures spécifiques et des cours de FLE existent pour cela, mais que signifie « suffisante » au juste ? Quel niveau demande-t-on d'atteindre pour que la qualification « suffisante » soit remplie ?

Tous nos informateurs connaissaient le français, ou du moins des notions, avant de venir. Avaient-ils pour autant une « maîtrise suffisante » du français pour suivre en classe ordinaire ? Est-ce pour autant qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés à l'arrivée ?

1. Vers une maîtrise suffisante du français

1.1. *Connaissance antérieure du français*

Pour chaque enquête, nous avons cherché à savoir s'ils connaissaient le français avant d'arriver en France, ou s'ils partaient de zéro. Il s'avère que tous, soit par la voie scolaire soit par une volonté de leur part (ou de leurs parents) d'apprendre le français, avaient une connaissance de la langue du pays d'accueil. Pourtant, certains n'ont pas l'air d'avoir conscience de cela une fois arrivés à l'école française. En effet, à la question « tu connaissais le français avant de venir ? », il y a eu des réponses comme :

(I3, 26) non

(I6, 28) oui / un peu oui

(I7, 14) euh pas trop

Les deux derniers cités ci-dessus étaient pourtant scolarisés dans une école française en Espagne, et suivaient des cours à la fois en espagnol et en français. Ces deux réponses sont donc d'autant plus étranges. De même, pour I3, lorsque l'on creuse un peu, nous nous rendons compte qu'en réalité elle a fait du français pendant sa scolarité au Portugal.

En ce qui concerne les autres élèves, ils ont pratiqué le français comme français langue étrangère à l'école. Seuls les deux hispanophones originaires des États-Unis ont suivi un

programme et ont reçu un enseignement de français en cours particulier pour préparer leur venue en France. Même si tous admettent avoir appris plus vite une fois immergé dans l'enseignement français :

(I2, 54) c'est **huit heures au collège et toute la semaine** et tout/bah **ça plus vite**

(I5, 20) j'ai commencé un p'tit peu parler et / j'ai **commencé à étudier un p'tit peu**

Nous comprendrons qu'il ne suffit pas de « noyer » les enfants dans la langue française pour que ceux-ci acquièrent toutes les subtilités de la langue comme les changements de registres, les variations lexicales et syntaxiques qu'ils peuvent rencontrer au contact des autres élèves par exemple.

(I2, 65) et avant je comprenais les profs beaucoup mieux que les enfants / **ils parlaient plus clairement et avec des mots un peu plus/logiques et pas inventé**

C'est alors qu'il devenait intéressant de savoir si leur connaissance antérieure du français les avait aidés à leur arrivée. Pour tous le verdict est sans appel : le français qu'ils ont appris là-bas et le français qu'il faut pratiquer en France est différent.

(I3, 28-30) bah au Portugal j'étais en français mais / **c'est le basique [...]** **au principe⁵ oui mais / après c'est plus difficile**

(I7, 36-38) non / parce que / on va dire que là-bas c'est plus / **un français scolaire** parce que / même si tu travailles / très très très bien / là-bas / bah tu peux pas parler / aux français / en fait / si tu finis le collège et tout ça dans ce / dans ce collège-là / et tu viens en France bah **tu vas avoir mal à parler parce qu'on va dire c'est l'français mais la bas c'est plus / on va dire c'est le français / principal** tu vois c'est pas / c'est pas / j'sais pas [...] **tu peux comprendre** et tu peux parler / mais c'est pas +> **tu vas pas arriver à les suivre / tu peux pas parler / voilà**

Pour d'autres citations, voir en Annexe (I4, 16. I5, 16)

Ainsi, à deux reprises, la notion de « français » de base revient. Nous retrouvons cette dénomination dans les réponses des enseignants au questionnaire. A la question, « qu'attendez-vous des EANA », nous avons pu trouver les réponses suivantes : « qu'il parle un **français basique** », « qu'il connaisse le **vocabulaire de base** ». Ainsi, l'enfant doit pouvoir comprendre et exprimer les choses les plus simples, comme le fait qu'il n'ait pas compris, ou pour poser une question. Pour toutes ces choses, le « français de base » est suffisant. En

⁵ Interférence avec le portugais « No princípio » signifiant « Au début »

revanche, les enseignants attendent également que les élèves acquièrent le lexique technique des disciplines, le métalangage. Le français de base n'est alors plus en mesure de subvenir aux besoins scolaires des allophones.

1.2. *La nécessité d'un enseignement en FLS*

Rappelons que la langue française doit devenir pour ces élèves autant une langue de communication qu'une langue d'accès au savoir. Nous pouvons penser que ces élèves avaient eu affaire à des cours de FLE, tout comme nous avons affaire dans le système éducatif français à des cours d'anglais ou d'espagnol. Le français langue étrangère est connu pour être enseigné dans une optique communicative (Vigner, 2009). De ce fait, avec le FLE, seule une caractéristique est remplie. Toutefois, nous nous rendons bien compte, au travers des propos de ces élèves, de toute la limite du français langue étrangère. Ce n'est pas suffisant, pour un allophone, d'acquérir une langue que l'on enseigne habituellement à des personnes qui choisissent d'apprendre le français, que ce soit pour leur épanouissement linguistique ou pour une volonté touristique. Certes, cela leur permet un amorçage au français, amorçage dont les enseignants peuvent se servir comme point d'appui pour la suite de leurs apprentissages, mais cet amorçage est uniquement communicatif.

De plus, l'école en France, a la particularité de donner une place importante à la forme écrite. Il va falloir pour ces élèves distinguer les différents registres de langue pour accomplir ce qu'un enseignant attend de lui. De ce fait, pour ce qui est de la « langue d'accès au savoir », il convient alors de penser à une autre forme d'enseignement du français. Au vu de la théorie exposée ci-dessus, et aux réponses données par les enseignants, nous pouvons nous rendre compte de la nécessité de dispenser un enseignement de français langue seconde et de scolarisation pour que ces élèves puissent accéder au plus vite à une maîtrise suffisante du français. Le FLE ne doit être qu'une entrée en matière pour communiquer car, très rapidement, acquérir la langue de l'école devient essentiel, autant pour l'élève que pour l'enseignant qui doit le faire avancer avec le reste du groupe classe. Pour illustrer la complexité de la situation des nouveaux arrivants, nous pouvons nous appuyer sur les propos d'un enseignant d'histoire et géographie :

« Ils doivent déjà comprendre la langue alors leur parler de notions historiques et géographiques, c'est compliqué. Il faut privilégier la langue et son apprentissage avant de les lancer dans une classe, **même avec quelques cours de FLE** »

« Même avec quelques cours de FLE » cela paraît difficile de leur faire comprendre le métalangage et le vocabulaire spécifique de chaque discipline. Si nous avons bien compris que le FLE devait passer le relais au FLS pour favoriser l'apprentissage de la langue scolaire, nous pouvons nous demander sur quelles notions, quelles compétences langagières il faudrait mettre l'accent pour inclure au mieux les élèves allophones.

2. L'arrivée d'un élève allophone

L'arrivée d'un élève allophone, comme nous avons pu le voir plus haut, représente un défi autant pour lui que pour l'équipe éducative. Les enseignants font partie des premiers acteurs du système scolaire à participer à la bonne inclusion des élèves. Elèves et enseignants fonctionnent alors en miroir : l'un en exprimant, par quelque moyen que ce soit, ses besoins, l'autre en les interprétant et en adaptant son enseignement. C'est pourquoi, avant de nous pencher plus particulièrement sur les témoignages des élèves allophones interviewés, il est intéressant de connaître leurs visions des besoins des EANA, ainsi que ce qu'ils peuvent attendre de ces enfants à l'arrivée.

2.1. Les besoins des EANA vu par les enseignants

Afin de connaître comment les enseignants perçoivent les besoins des nouveaux arrivants, nous leur avons posé la question : « *Dans une prise en charge spécifique des EANA sur quoi d'après vous doit-on mettre le plus l'accent ?* ». Nous proposons alors l'apprentissage de la langue, le respect des règles de vie, les connaissances scolaires, ainsi que la maîtrise du matériel scolaire. Les participants pouvaient cocher jusqu'à deux réponses. Nous avons représenté la répartition des réponses sur le graphique ci-dessous :

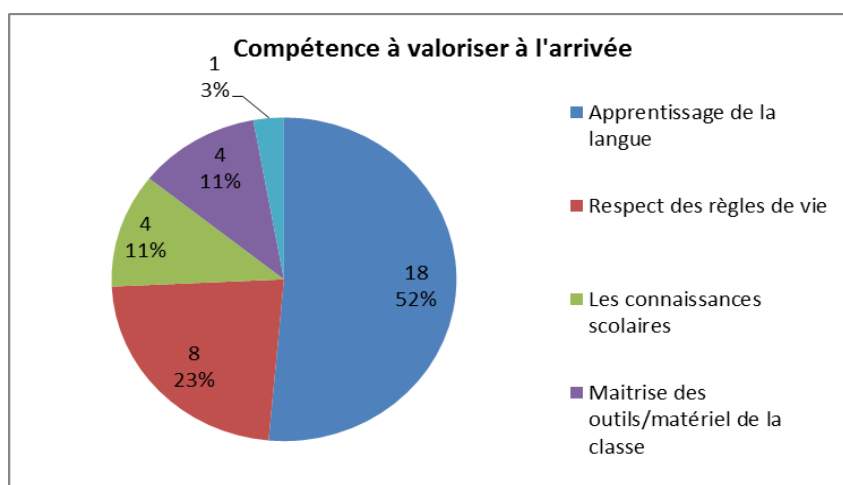


Figure 2 : Compétence à valoriser à l'arrivée

Sur les 20 enseignants ayant répondu, 18 (90%) ont indiqué qu'il fallait mettre l'accent sur l'apprentissage de langue. Les respects de règles de vie, et de ce fait des codes sociaux, arrivent en deuxième position, avec 8 réponses seulement. Bien que l'EANA arrive dans un nouvel univers langagier ET culturel, il semblerait ce dernier aspect paraisse moins important pour les enseignants que l'apprentissage de la langue. De ce fait, il semblerait que faire acquérir le français aux allophones est la priorité absolue lorsque celui-ci arrive à l'école.

Il devenait alors intéressant de connaître quelle compétence langagière les enseignants veulent valoriser lorsqu'un élève allophone arrive dans leur classe. Encore une fois, ils pouvaient cocher deux réponses différentes. Nous avons représenté la répartition en pourcentage des différentes réponses données sur la Figure 3 :

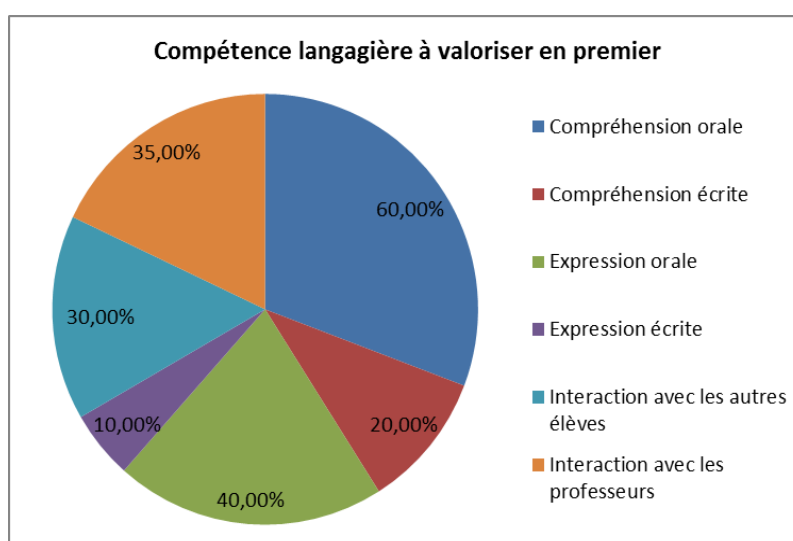


Figure 3 : Compétence langagière à valoriser à l'arrivée

Si la disparité entre les réponses est moins nette que sur la figure précédente, il semblerait que la compréhension orale soit une des compétences langagières à faire travailler en priorité. Par ailleurs, à la question « *avez-vous des critères spécifiques d'évaluation ?* », le mot *compréhension* revient 7 fois sur 13 et fait partie intégrante du premier critère. En d'autres termes, plus de la moitié des enseignants pensent immédiatement à la compétence compréhension, que ce soit pour de la compréhension orale ou de la compréhension écrite. Le deuxième critère et, quant à lui, plus varié dans les réponses, même si l'on peut retrouver beaucoup d'éléments de réponses en rapport avec la production : « *Réalisation de la consigne* », « *Ecrire en Français* ». Par ailleurs, nous pouvons noter qu'avec 40% des réponses, l'expression orale, activité de production, suit de près la compréhension.

Ainsi, au travers de ces résultats, il apparaît que les compétences langagières à développer chez les allophones sont des compétences orales principalement. Les enseignants attendent alors des élèves qu'ils puissent comprendre ce qui se dit en classe, mais également puissent exprimer oralement ce qu'ils veulent dire. Toutefois, une des particularités de la langue de l'école est son caractère écrit. La plupart des consignes sont écrites, les devoirs se font à l'écrit, la mémorisation des enseignements passe par la prise de note, et donc par l'écrit. L'écrit est donc une composante essentielle dans la vie d'un élève, on aurait pu alors supposer que la compréhension écrite se trouverait dans les premières réponses données. Si nous pouvons comprendre que l'expression écrite n'est pas pertinente dans les premiers temps de scolarisation, cela nous paraît moins évident à comprendre pour la compréhension écrite.

En effet, au collège, la plupart des dires de l'enseignant sont dictés et écrits par celui-ci au tableau, permettant aux élèves de récupérer une trace écrite. Si un nouvel arrivant ne parvient pas à comprendre ce qu'il se dit à l'oral, l'écrit est un moyen pour lui de combler ce vide. C'est par ce moyen également que l'élève peut revenir chez lui sur ce qui a été dit en classe. De ce fait, l'écrit, et plus particulièrement la compréhension écrite n'est pas une compétence à négliger. Par ailleurs, à la question « *les besoins des EANA sont-ils différents ?* », ce sont encore une fois des aspects langagiers qui ressortent, et plus particulièrement la difficile compréhension des consignes et du vocabulaire spécifique. Nous nous retrouvons encore une fois en plein dans le français langue de scolarisation. Nous nous rendons bien compte que c'est un obstacle conséquent dans l'acquisition de nouvelles connaissances. En revanche, nous avons pu retrouver des réponses qui ne relevaient pas du langagier, telle que l'acquisition de la culture scolaire, mais également le besoin d'être rassuré : « ils se retrouvent dans un milieu inconnu, **ils ont besoin de se sentir rassurés** et il ne faut surtout pas les oublier. [...] **ils ont surtout besoin d'attention** pour être intégré au plus vite. », « Il faut qu'ils puissent surmonter la difficulté de la langue **sans perdre l'estime de soi** », « Ils ont **besoin d'être rassurés et valorisés**. ».

Un élève allophone n'a pas le contrôle sur la situation dans laquelle il est. Il a des connaissances mais il ne peut pas les montrer comme il le souhaite. Il a des choses à dire mais il ne peut pas les exprimer comme il le souhaite. Il y a donc des choses qui lui échappent, tout comme elles échappent aux équipes éducatives. Ces derniers témoignages montrent bien à quel point, sans tomber dans la surprotection, ce public a besoin de se sentir valorisé vis-à-vis de ce qu'il connaît déjà, et des progrès qu'il peut faire au quotidien.

2.2. *Les besoins effectifs : la parole aux élèves*

Les élèves que nous avons observés ne semblaient pas présenter de difficultés au sein de la classe. De par leur participation, la qualité de leurs notes, ainsi que l'aisance avec laquelle ils bavardent avec leurs camarades, nous aurions pu ne pas les considérer comme allophones si nous avions pu deviner lequel des 30 élèves de la classe était nouvel arrivant. Le seul élève que nous avons pu voir décrocher est I6 lors de son cours de français. L'enseignante faisait un cours sur les fonctions syntaxiques et les pronoms. Elle dictait puis écrivait au tableau la correction de l'exercice à faire en classe individuellement. Il était notable qu'I6 avait décroché de l'oral, car il notait chaque mot du tableau, même ceux mal calligraphiés, écrivant alors des réponses fausses. On se rend bien compte alors de toute l'importance de l'écrit : il permet de continuer à suivre le cours même si toutes les notions ne sont pas intégrables au premier abord. Il convient alors de penser que l'utilisation du tableau ou d'un tout autre moyen de projection du cours est chose essentielle lorsqu'on a un EANA dans sa classe.

Ainsi, hormis ce cas particulier dans nos observations, nous nous sommes retrouvés au contact d'allophones qui ne présentaient peu ou pas de difficultés. C'est pour cette raison que lors de nos entretiens, nous avons tenu à préciser « *au début* », afin que nous n'ayons pas de non réponse à cette question. Si maintenant ils arrivent tous à comprendre les autres et les cours, il semble que ce n'ait pas été le cas au début :

(I3, 56) bah **maintenant** je comprends **un peu plus**

(I4, 40) au début **c'était plus difficile de comprendre les cours** et surtout l'histoire et le français / **tous les matières littéraires**

(I8, 69) non maintenant je comprends bien / **mais avant** +>

Il devenait alors intéressant de savoir si cette incompréhension était plus dans certaines disciplines scolaires que d'autres. De ce fait, à la question « *quelle est la matière que tu trouves la plus difficile ?* », nous avons vu ressortir à peu près les mêmes disciplines : français, histoire et géographie, SVT, physique et mathématiques. Si certains ne sont pas en mesure d'expliquer pour quelle raison la matière est difficile :

(I1, 82) **et physique des fois** // sinon ça va

(I5, 76) euh je pense c'était **SVT**

(I6, 87) : bah **français** j'comprends +> **y'a des choses que j'comprends pas et maths** aussi

(I8, 120) si euh / sauf en **SVT physique chimie que je comprends pas**

Pour d'autres, nous avons plusieurs fois vu ressortir « les mots », comme sources d'incompréhension :

(I1, 82) Moi des fois le **français**/parce que **il y a des verbes il y a des trucs que je comprends pas**

(I4, 44-52) les **SVT** / j'arrive pas à retenir **tous ces mots scientifiques** // j'arrive pas du tout [...] oui **les mots** / c'est **la chose principale que j'arrivais pas**

(I6, 115) bah là je sais pas mais **y'avait beaucoup de mots que j'connais pas** (115)

Il semble alors que le métalangage évoqué par les enseignants ressort dans la bouche des élèves sous la forme de « mots » difficiles à comprendre. Il leur manque ce vocabulaire spécifique des disciplines pour comprendre pleinement les enseignements dispensés, notamment dans les matières scientifiques comme SVT et physique-chimie, ainsi que dans les matières linguistiques comme français et histoire. Cette difficile compréhension, notamment pour le français, est que le métalangage ne fait pas forcément sens pour eux. Ils ont étudié leur langue dans leur pays, mais celle-ci peut ne pas fonctionner et avoir la même structure que le français. Certaines notions « évidentes » pour des natifs qui ont évolué dans le français, peuvent paraître obscures pour les allophones :

(I2, 103) c'était plutôt les explications bah **ils avaient tous déjà étudié l'imparfait** le truc et donc **ils disaient des verbes et des temps et moi je comprenais pas du tout ça**

Les connaissances scolaires interviennent également dans la bonne compréhension des enseignements. Si un élève n'a aucune notion de SVT ou de physique, cela va lui paraître plus difficile car, outre l'acquisition de nouvelles connaissances, il devra se familiariser avec un nombre important de termes qu'il ne connaît pas. Comparativement, nous pouvons donc confirmer les réponses des enseignants au questionnaire : la compréhension est la compétence langagière à faire travailler en premier lieu, car elle sera alors porteuse du développement de toutes les autres compétences, et l'acquisition du vocabulaire technique est essentielle.

En revanche, lorsque la compréhension du français n'est plus un problème, il y a encore un pas à faire entre ce que l'on veut dire et ce que l'on sait dire. Certains élèves comprennent bien ce qu'il se dit en classe, mais ne parviennent pas à exprimer ce qu'ils veulent dire ou écrire :

(I3, 124) je comprends **mais pour parler parfois** c'est <+

(I4, 50) les consignes oui **mais après à faire les exercices** +>

(I7, 56) : mais j'étais un peu / timide pour sortir au tableau si y'avait genre le prof qui disait euh I7 tu peux / faire / tu peux faire l'exercice / **je faisais mais j'arrivais pas à parler**

Mais alors, comment font alors ces élèves pour échanger avec les autres élèves et les enseignants lorsque production et compréhension ne sont pas maîtrisées ? Un allophone qui arrive a, comme n'importe quel individu, un besoin de communication immédiat. Nous avons pu voir que les liens interpersonnels, et de ce fait la communication informelle était acquise très rapidement en milieu scolaire. Les autres élèves sont souvent très protecteurs avec les nouveaux arrivants (De Nucheze, 2007), et par ailleurs, il n'y avait aucun doute quant à la bonne intégration dans le groupe élève des EANA observés. Ainsi, comment ont-ils fait *au début* pour ce faire comprendre des autres ? De même, comment font les enseignants pour faire passer les connaissances qui leur serviront pour la suite de leur scolarité ? Chacun a ses propres stratégies, lesquels relèvent autant du langage oral que du langage corporel.

2.3. *Stratégies de communication : comprendre et se faire comprendre*

2.3.1. Se faire comprendre

Comme évoqué précédemment, les allophones ont un besoin immédiat de communication. Ils mettent alors en place des stratégies pour que les différents acteurs scolaires, notamment les autres élèves, puissent comprendre ce qu'ils disent ou ce qu'ils veulent dire. Ainsi, à la question, « *comment fais-tu pour te faire comprendre ?* », nous avons vu ressortir différentes stratégies selon les personnalités des locuteurs, ainsi que (et surtout) selon les langues parlées par les locuteurs.

Pour la plupart d'entre eux, la reformulation et le recours à la définition du mot est la solution première pour se faire comprendre :

(I3, 38) **j'explique d'une autre manière**

(I4, 36) : euh **j'essayais d'expliquer** le ?signifie? +> **la définition** du mot // et en français c'que je +> c'que j'arrivais à comprendre ce mot et **après ils essayaient de trouver le mot que j'expliquais**

(I6, 70) **j'expliquais le mot** et après / ils m'disaient comment ça s'appelle

Pour d'autres, le recours aux gestes et aux indications gestuelles pour se faire comprendre était une solution :

(I7, 46) ou des fois si par exemple je voulais dire / j'sais pas / une chaussure / **je disais ça ((montre sa chaussure)) / tu vois j'faisais** +>

(I8, 54) ((la professeure de FLE **fait des gestes**)) ((rire)) **comme elle a fait**

Une autre stratégie que nous pu entendre est le recours au dictionnaire (I4, 36), stratégie classique qui demande toutefois d'avoir le matériel sur soi. Enfin, le recours à sa propre langue devenait alors une solution pour se faire comprendre :

(I7, 46) des fois je disais un mot /en espagnol j'lui dis / **je disais je dis un mot en espagnol / et / si tu trouves un mot qui se ressemble / bah / tu me dis** / et voilà /

Ce locuteur a donc bien conscience de la ressemblance entre le français et l'espagnol, deux langues romanes. Il use alors de l'intercompréhension pour arriver à se faire comprendre. Toutefois, tous les élèves allophones n'ont pas la chance d'être locuteur d'une langue appartenant au groupe des langues latines. De ce fait, pour d'autres, le recours à une autre langue, au risque que les natifs ne sachent la parler, devient également une solution :

(I5, 42) euh **je lui expliquais en anglais**

Enfin, lorsqu'ils ne peuvent pas jouer sur la ressemblance entre les langues, lorsqu'ils ne peuvent pas passer par une autre langue, lorsqu'ils veulent exprimer une notion abstraite, difficile à reformuler, les élèves n'ont alors pas forcément de stratégies :

(I8, 56) bah / j'sais pas / **ils comprennent pas c'est tout**

Dans l'ensemble, les élèves parviennent à se faire comprendre de leurs camarades, et plus largement, des enseignants via les mêmes stratégies. Chaque locuteur a bien conscience de ce qu'il peut mettre en place comme solution pour communiquer, en fonction de ses capacités linguistiques, mais également en fonction des capacités linguistiques des natifs. S'il semble que, dans les premiers temps, l'élève puisse se faire comprendre, par quelque façon que ce soit, nous avons pu voir dans les paragraphes précédents que comprendre les autres n'était pas aussi évident que cela. De ce fait, ils vont à nouveau avoir recours à des stratégies pour accéder au sens des énoncés produits par leur entourage scolaire.

2.3.2. Comprendre : le recours aux autres

Si parfois la situation d'énonciation permet aux EANA de combler les vides laissés par la non-compréhension de certains mots :

(I1, 96) ou après tu +> **avec un peu de logique**/bah tu comprends pas un mot **mais avec le [contexte]**

Il n'est pas forcément aisé de faire des liens entre contexte et énoncé. Ainsi, pour comprendre ce qu'il se dit et ce qu'il est écrit dans un exercice ou une leçon par exemple, le recours aux autres, que ce soit des adultes ou des élèves, semble la solution la plus « facile » pour les allophones. Le plus souvent, les allophones se tournent vers des allophones d'autres années, ou du moins arrivés avant eux, ainsi que vers des personnes parlant relativement couramment une autre langue que le français :

(I1, 61-69) : et pour moi il y avait **un fille anglaise** dans ma classe [...] **avant je demandais à K., la fille**

(I2, 60) il y avait **un garçon qui est anglais**/dans ma classe [...] et **après il m'a aidé un peu / à comprendre tout**

(I3, 42-44) : oui // mais ?j'étais/j'ai dit? une amie que // **elle m'a dit mot français et je lui dis mot portugais** [...] **je demande à mon amie qu'elle était portugaise aussi // et elle m'explique** (44)

(I4, 12) elle m'a aidé un p'tit peu [...] **parce que elle aussi elle est espagnol / elle a étudié aussi le français comme** // moi (12)

Ils ont sûrement la sensation que ces élèves pourront comprendre ce qu'ils vivent et ce qui peut leur poser problème. En outre, ces élèves se sont retrouvés par le passé dans la même situation qu'eux, ils feraient alors office de parrain pour les nouveaux arrivants, chacun trouve de l'aide dans l'expérience et les conseils des anciens. De même cela leur permet de passer par une autre langue que le français pour communiquer, et se sentir un petit peu moins dépaycé dans l'enceinte de l'établissement. Lorsque il n'y pas d'autres allophones dans le groupe classe, les élèves se tournent alors vers leurs camarades de classe :

(I2, 84) je demandais **quelqu'un d'autre** ((I1 acquiesce de la tête))

(I4, 40) et des fois **quand je comprenais pas y'avait ma voisine qui m'aidait** à étudier et sinon / j'ai demandé des fois à des profs de m'expliquer / des trucs

« J'ai demandé des fois à des profs ». Le recours aux enseignants n'est donc pas si facile que cela. Il semble que certains élèves préfèrent en premier lieu exposer leur incompréhension aux élèves avant d'aller vers les enseignants :

(I7, 64) non si j'comprends **pas je demande à un ami / et si j'trouve vraiment personne** et bah / le jour suivant / **je vais vers le prof** et j'lui dit / j'ai pas compris c' que vous avez dit

Pour d'autres, cela doit dépendre du contexte et de la question à poser car ils choisissent de demander aux professeurs comme aux élèves :

(I5, 54-56) oui / des fois / mais après je demandais si il me pouvait expliquer / et il m'explique [...] oui / **des fois les élèves / et des fois les professeurs**

Ainsi, élèves et enseignants sont généralement placés au même niveau en ce qui concerne l'explicitation des consignes et des mots incompris, avec toutefois une préférence pour aller demander aux camarades de classe. Ce choix de la part des EANA peut être favorisé par l'appartenance à la même tranche d'âge, par la nature du contexte informel d'une conversation entre élèves, et par le fait que natifs comme allophones ont le même travail à accomplir. De surcroît, aller demander aux élèves est probablement une solution préférée par les EANA, car ils n'ont pas à montrer leur « défaillance » au professeur qui est là pour les évaluer et les faire progresser. Enfin, le recours aux autres ne se fait pas qu'en milieu scolaire, les parents des enfants, lorsque cela est possible, pouvant leur apporter une aide dans leur travail :

(I3, 52) when I back home / **je demandais à mon père de m'expliquer ce que on a fait** / et il m'aide

(I6, 91) des fois quand je rentre chez moi **mon père il m'explique**

Toutefois, ceci est possible dans la mesure où les parents ont les connaissances suffisantes pour pouvoir expliquer les notions de cours à leurs enfants. Ainsi, lorsqu'il ne leur est pas possible de demander à un proche, le recours à une autre langue peut être une solution pour une meilleure compréhension.

2.3.3. Comprendre : le recours à une autre langue

Parfois, il peut arriver aux allophones de passer par leur(s) langue(s) première(s), ou du moins par une langue qu'ils connaissent, pour comprendre ce qu'on leur dit, ainsi que pour formuler leurs propres énoncés. La plupart d'entre eux admettent penser dans leur(s) langue(s) pour mieux comprendre, en notant toutefois les limites que cela peut avoir :

(I5, 82) oui // en fait quand **les professeurs parlent / je traduis / en italien comme ça je comprends mieux**

(I4, 60) j'parlais je prenais / **la phrase en italien et je la traduais en français** / mais là j'essaye de ne pas +> ne pas penser trop et d'aller directement / à parler en français

(I7, 92-94) **ouais mais des fois c'est / c'est pas l'truc/ c'est pas** / ça se ressemble beaucoup mais [...] ça veut pas dire le même truc

(I8, 138) **je traduis dans ma tête**

Nous nous rendons bien compte que la médiation, est un moyen couramment utilisé chez les allophones, leur langue leur permettant d'accéder au français par un système de traduction interne. Le recours à une autre langue n'est donc pas quelque chose à bannir au sein de la classe, même si la langue utilisée n'est pas celle de l'enfant :

(I5, 48) les professeurs **me parlaient un p'tit peu l'anglais** / des fois

Cependant, au regard de la Figure 4, parler dans une autre langue aux allophones n'apparaît pas comme une des stratégies premières dans la communication enseignant-élève (35%). Mais alors, par quel(s) moyen(s) les enseignants parviennent à se faire comprendre des allophones ? Que mettent-ils en place pour que ces derniers saisissent au mieux le cours ?

2.3.4. Du côté des enseignants

Nous avons demandé aux enseignants quelle(s) stratégie(s) été adoptées pour communiquer avec les EANA. Au vu du graphique ci-dessous, il apparaît que la reformulation et les gestes sont les moyens les plus courants pour assurer une bonne transmission du message :

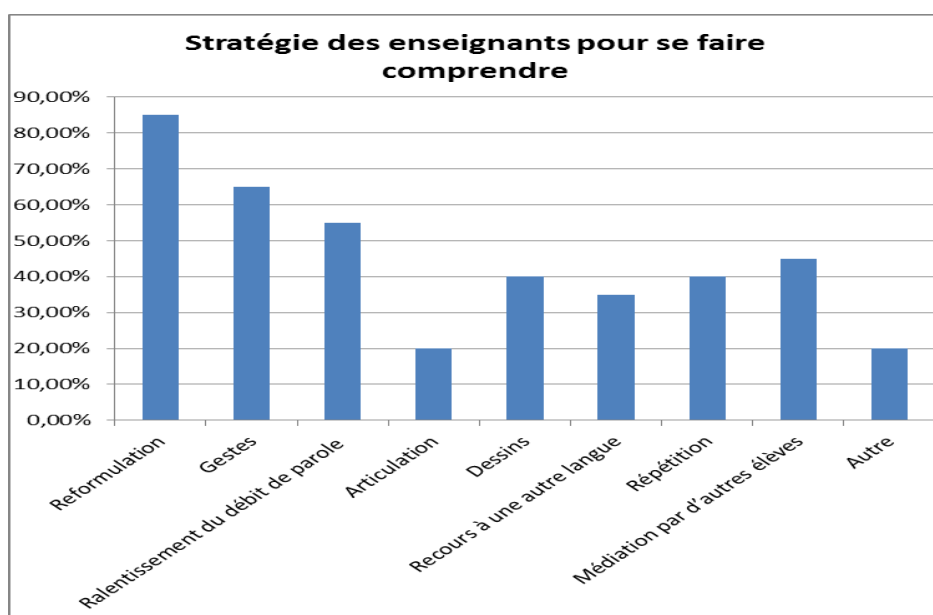


Figure 4 : Le recours à différentes façons pour se faire comprendre des EANA

En revanche, alors que nous avons pu observer que les allophones avaient tendance à se tourner vers les autres élèves pour demander des informations, la médiation par un autre ne fait pas partie des pratiques courantes (45%) chez les enseignants. Il est probable qu'ils se sentent responsable de chaque enfant de leur classe, et, de ce fait, demander à un élève une tâche complémentaire à celle de son métier d'élève peut ne pas paraître adéquat.

Parmi les réponses données, un petit pourcentage (20%) correspond à la catégorie « Autre ». Nous avons pu y retrouver des réponses telles que « **rien** de particulier » et « **impossible** d'adapter une stratégie en classe de 30 ». Ces enseignants expriment ainsi leur manque de moyens pour gérer ce public. Il est vrai qu'avancer avec un élève allophone dans une classe de 30 élèves n'est donc pas forcément chose aisée dans la mesure où l'enseignant se doit de terminer son programme et de faire avancer le reste de la classe. Ainsi, ils vont parfois attendre beaucoup des EANA, en espérant que ceux-ci rattrapent le même rythme que les autres.

2.4. Ce qu'on attend de lui

2.4.1. Dans les premiers temps

Si l'arrivée d'un EANA dans une classe ordinaire peut être difficile à gérer pour les enseignants, ces derniers attendent toutefois que l'élève arrive à dépasser la barrière de la langue en faisant des progrès petit à petit et en acquérant le vocabulaire de base : « qu'il connaisse le vocabulaire de base », « Qu'il acquiert petit à petit la langue ». Pour certains, ces progrès passent par le monopole du français. Ils attendent donc des élèves qu'ils s'expriment uniquement en français dans l'enceinte de la classe : « Parler français », « Qu'il ne s'exprime qu'en français », « qu'il me parle le plus possible en français ». Toutefois, les attentes des professeurs vis-à-vis des allophones ne se limitent pas à cela. La majorité (50%) d'entre eux attend avant tout que l'enfant remplisse son rôle d'élève, c'est-à-dire qu'il essaye de noter les cours, qu'il écoute et qu'il participe à la vie de la classe. A plusieurs reprises, nous avons vu le terme *participer* revenir. Les enseignants attendent alors que l'élève soit actif, qu'il se montre volontaire, qu'il prouve qu'il a envie de travailler et qu'il travaille. Pourtant, chaque élève a sa propre personnalité. Certains arrivent facilement à prendre la parole, d'autres seront plus timides et n'oseront pas forcément le faire. Certains auront des facilités dans une discipline, tandis que d'autres auront plus de mal à intégrer les notions, au-delà du fait qu'elles soient dans une autre langue. Il ne faut pas oublier qu'un élève allophone est un élève avant tout, et comme pour les natifs, chaque élève réagit différemment selon les disciplines, ses aptitudes à prendre la parole et ses motivations.

2.4.2. L'EANA, un élève comme un autre

Inutile de rappeler que les élèves allophones en classe ordinaire ont des besoins différents des autres élèves de sa classe. Ces besoins, nous pouvons les identifier via les difficultés qu'ils rencontrent dans les premiers temps de leur scolarité. Toutefois, il ne faut pas

confondre difficultés scolaires et difficultés linguistiques. Faire la distinction entre les deux n'est pas forcément aisé mais il faut garder à l'esprit qu'un élève allophone n'est pas forcément un élève en difficulté scolaire. C'est pourquoi, il ne faut pas mettre les mauvais résultats et la passivité d'un EANA automatiquement sur le compte de la méconnaissance de la langue. En effet, il y a des natifs qui ne participent pas en classe. Il y a également des natifs dont les notes oscillent en fonctions des matières. Cela n'est pourtant pas dû à la barrière de la langue.

Ainsi, un EANA va trouver un cours plus intéressant, un enseignant plus attrayant, une méthode d'enseignement plus motivante, faisant alors varier ses résultats et sa capacité à intégrer les différentes notions. De même, certaines disciplines vont paraître plus obscures ou plus chargées dans la quantité d'éléments à mémoriser :

(I5, 68) : histoire / **parce qu'il y a beaucoup de dates**

(I7, 76-80) difficile c'est // j'crois c'est /physique-chimie (76) c'est pas à cause des mots / ou **j'arrivais pas à me rappeler des trucs**

Et si souvent mémoriser les enseignements dans une autre langue peut s'avérer difficile, ce n'est pas pour autant facile lorsque c'est notre langue première :

(I2, 80) bah // des fois techno parce **qu'il nous met des fois des contrôles un peu difficiles** mais il a des autres fois où c'est facile et des fois physique mais aussi ça dépend/il y a pas vraiment de matière que je réussis pas - [Intervention de la professeure de FLE qui demande si c'est à cause du vocabulaire que c'est difficile] – non c'est le contrôle il nous met de nous rappeler / 20 dates et une / frise chronologique/**on a tous eu des mauvaises notes**

La citation est un peu longue mais elle permet de se rendre compte à quel point le métier d'élève est complexe quelque soient les langues parlées par les enfants. Il est d'autant plus complexe pour les allophones car leur apprentissage est double, voire triple si l'on prend en compte l'aspect culturel. Si les heures de FLE sont là pour soulager cet apprentissage d'une et dans une autre langue, comment font les élèves lorsqu'il n'y en pas dans l'établissement ? Il est évident qu'un enseignant qui doit faire avancer toute une classe ne peut s'arrêter que très ponctuellement sur le cas de l'EANA, le plus souvent pour expliciter les consignes. C'est alors que la commande du CASNAV, un dispositif en ligne, prend tout son sens pour ce public. Dès lors, par un regard croisé sur les habitudes informatiques et les avis des professeurs pour ce projet, nous allons de tenter de mettre en avant la pertinence d'un tel outil.

3. Pertinence d'un outil numérique

Pour comprendre l'utilité de la mise en place d'un outil numérique pour accompagner les EANA dès leur arrivée, il faut se replonger dans une classe ordinaire pour y observer les fonctionnements des séances de cours, et ainsi saisir les obstacles qui se posent pour le bon suivi des cours.

3.1. *Comment travaille-t-on en classe ?*

Les observations menées sur le terrain nous ont menés au constat suivant :

- La séance de cours débute par une révision des notions de la séance précédente, ou par une correction des exercices à faire à la maison
- Vient ensuite le nouveau point de cours
- Enfin, une activité d'application est donnée par l'enseignant, le plus généralement à faire individuellement, ou toute la classe ensemble, l'enseignant régulant les tours de paroles.

Par ailleurs, les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont venus confirmer ces observations. En effet, les pourcentages de travail individuel et de travail en classe entière sont bien plus élevés que pour le travail en groupe ou en binôme :

Méthode de travail au sein de la classe	Répartition moyenne (en %)
Individuel	33,25
Binôme	18,50
Groupe	19,25
Classe entière	29,00

Tableau 3 : Répartition des différentes méthodes de travail sur une semaine

Par conséquent, l'élève est le plus généralement dans des tâches d'écoute et de prise de notes. Il y a peu de place à l'expression orale, mis à part pour donner la réponse à un exercice, et ce uniquement s'il prend l'initiative de lever le doigt pour participer. Lorsque le travail se fait individuellement, il se retrouve alors face à son document, pouvant solliciter l'aide de l'enseignant, mais préférant solliciter celle de ses voisins de table. Pour des soucis d'organisation et d'économie de temps, nous pouvons comprendre que le travail en groupe ou

en binôme se fasse rare, pourtant les élèves interrogés ont dans la majorité évoqué leur préférence à travailler avec leurs camarades :

(I4, 66-70) oui je trouve que **c'est plus facile** [...] parce que ya beaucoup / ya beaucoup d'idées et on peut les mettre ensemble et des fois / **j'essaye même à retenir ce qu'ils disent à comment ils construisent la phrase / et à retenir un peu ce qu'ils disent**

(I5, 94-96) en groupe [...] parce que / **si je comprends pas / les autres peuvent m'expliquer**

Pour d'autres citations, voir en Annexe (I6, 133-135. I7, 104)

Les allophones expriment alors leur besoin d'interaction, ou du moins leur besoin d'être présent lors des interactions, pour reproduire, imiter et se faire expliquer ce qu'ils ne comprennent pas. Interaction qui ne peut se faire en travail individuel.

Pour ce qui est du travail en classe entière, cela n'est pas évident non plus car entre les changements de tonalités, les interruptions de cours, les reprises et les éléments dictés, il y a beaucoup d'informations à appréhender d'un coup. Certes il y a interactions, mais elles sont beaucoup trop désorganisées pour qu'un nouvel arrivant puisse saisir tout ce qu'il se passe dans la salle de classe. De plus, avec cette méthode de travail, les consignes sont le plus souvent noyées dans le flux de paroles, entre deux explications. Il devient alors difficile pour un allophone d'identifier quoi faire et quand le faire. Nous pouvons comprendre alors que l'élève se sente démuni dans un tel fonctionnement où le flux de parole quasi continu de l'enseignant, ainsi que les différents échanges, qu'ils portent sur le cours ou tout autre chose, rendent la classe « assourdissante ». Et ceci sans compter les bavardages environnants qui créent un bruit de fond constant, parasitant la bonne réception du message. L'allophone va alors écouter mais n'entendra pas forcément. Il captera peut-être deux ou trois mots mais il ressortira épuisé des séances de cours.

C'est suite à ce type de constat qu'il apparaît utile qu'un dispositif informatique se mette en place. Les élèves pourraient travailler leur compréhension du lexique des consignes dans le calme, réécouter autant de fois qu'ils le souhaitent afin d'être capable, une fois en classe, d'identifier le mot qui indique quoi faire. De même, il serait également là pour travailler la compétence *compréhension orale*, compétence des plus importantes dans une salle de classe où tout passe par l'écoute. En outre, au vu des supports utilisés le plus couramment en classe (cf. Figure 5) il permettrait de mettre des mots sur des images, ou des images sur des mots, mais également d'associer signal et graphie, compétence encore une fois importante dans la mesure où à l'école la place de l'écrit est prédominante, où tous les dires des enseignants sont retranscrits sur le papier.

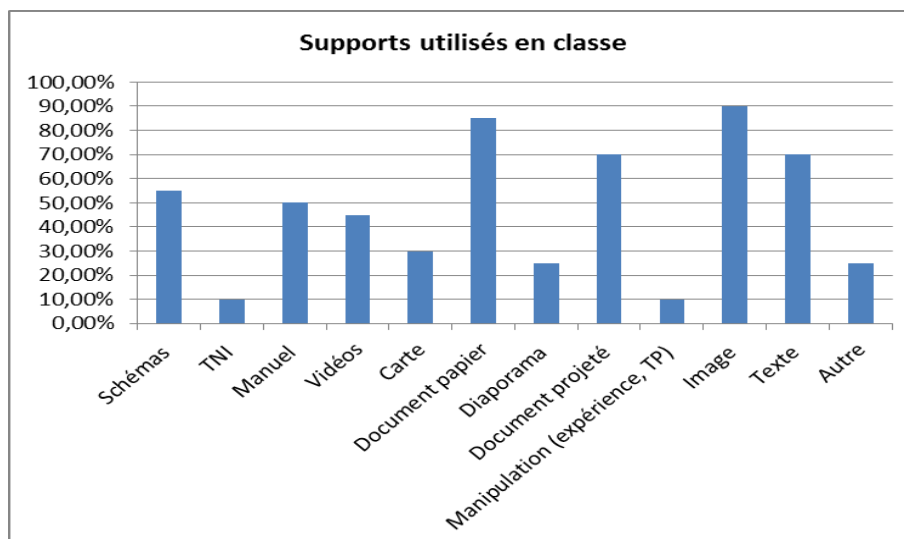


Figure 5 : Pourcentage des différents supports utilisés en classe

Les EANA avanceraient alors à leur rythme, alternant entre dispositif et classe ordinaire, travaillant les compétences qu'ils leur seraient judicieux de développer au plus vite, par un parcours personnalisé. Viennent alors les questions suivantes : un outil numérique pour les EANA, est-ce sensé ? S'ils ne connaissent pas la langue, vont-ils parvenir à évoluer dans la formation ? La commande du CASNAV est-elle adaptée à notre public ?

3.2. Les EANA et le numérique

Selon Pagani (2012), les élèves sont naturellement dotés d'une identité numérique. Le fonctionnement d'un ordinateur est intuitif pour eux. Si une majorité d'enseignants (45%) ne sait pas se prononcer quant aux habilités des EANA à se servir d'outils numériques, pour les intéressées en questions il n'y a pas de doute. Le plus souvent, ils vont sur internet, regardent des vidéos, naviguent sur les différents réseaux sociaux et restent en contact avec leurs amis :

(I1, 161) lire / regarder des vidéos // sur Youtube / jouer / tout

(I5, 108) je regarde les vidéos / ou je joue

(I7, 120-125) bah j'parle avec mes amis d'Espagne avec Skype / je joue à des jeux / des jeux et j'sais pas [...] j'm'en sers tout le temps tout le temps

Les élèves ont donc une habilité certaine à échanger, partager, communiquer via Internet. Ils savent se servir du clavier, de la souris, de l'écran. Ils savent également se servir des écrans plus petits comme ceux d'une tablette ou d'un téléphone portable. Nous imaginons alors que le matériel ne sera pas un obstacle pour eux. En outre, la langue du dispositif, le français, ne nous semble pas poser de problème car de par leur intuition naturelle, ainsi que

par un jeu d'icônes savamment choisie, nous pouvons les amener à faire les activités souhaitées.

Toujours d'après le même auteur, « l'intégration sur ordinateur va plus vite que l'intégration sur papier » (Pagani, 2012, p. 95). Si l'enfant parvient à comprendre les codes plus rapidement via le numérique, alors nous pouvons penser que celui-ci intégrera plus rapidement les notions essentielles de la vie scolaire, et par conséquent, il accédera plus vite au savoir. C'est en ça que cet outil se veut inclusif. Toutefois, les enseignants ne voient pas toujours d'un bon œil l'ordinateur ou les technologies numériques en général car bien souvent ils le perçoivent comme un remplaçant et non comme un assistant.

3.3. *L'avis des enseignants sur la commande*

Parmi les enseignants ayant répondu, peu ont donné un avis particulièrement négatif vis-à-vis de ce projet. Seuls deux ou trois enquêtés ont exprimé leur désaccord pour la conception et l'utilisation d'un tel dispositif : « un dispositif en ligne **ne me semble pas une bonne idée**, la possibilité de traduire sans effort étant à mon sens **contre-productif**. », « L'important étant le **contact humain...** ». Ce sont donc des cas plutôt isolés dans la mesure où le numérique rentre de plus en plus dans l'enceinte de l'école. De même, il faut rappeler que si l'élève sera en autonomie sur ce dispositif, il n'est pas pour autant livré à lui-même. Il disposera d'un accompagnement sur la plateforme qui corrigera ses productions, examinera ses évolutions et les activités à faire pour répondre au mieux à ses besoins. Pour savoir qui serait plus à même d'accompagner un allophone dans la formation, nous nous sommes intéressés à l'avis des enseignants sur la question :

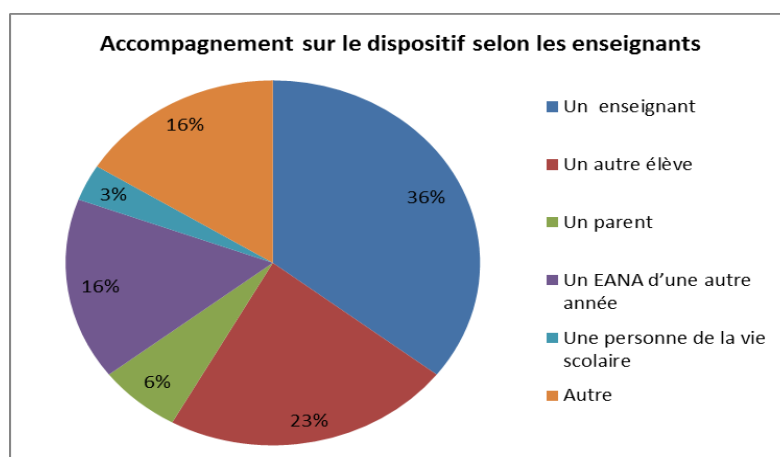


Figure 6 : Personne pouvant accompagner l'EANA sur le dispositif

Il apparaît alors très clairement que selon les enseignants, ce sont des enseignants qui doivent suivre ces élèves. Les 16% de « Autres » correspondent à : « un enseignant spécialisé **FLE** », « Peut-être un enseignant de **FLE**, s'il a en a la possibilité... », mais s'il y avait un enseignant de FLE, il n'y aurait pas forcément besoin de dispositif. Avec 23% de réponses nous voyons également émerger « un autre élève », de préférence natif, répondant alors aux préférences des allophones exprimées plus haut.

En outre, si les avis sont dans l'ensemble positifs, l'utilisation d'outils numériques en classe n'est pas tolérés dans la majeure partie des cas, mis à part pour les tâches telles que « taper ses notes » ou « utiliser un traducteur/dictionnaire en ligne » (cf. Figure 7 ci-dessous).

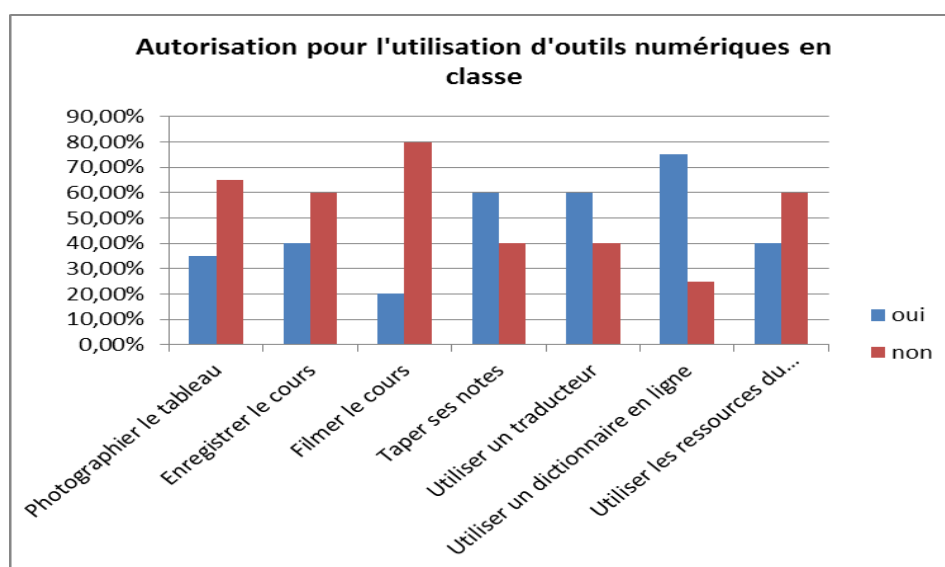


Figure 7 : Accord pour l'utilisation d'outils numériques en classe en fonction de l'utilité que chacun en fait

Alors que le CASNAV imaginait un lieu de partage et d'échange sur lequel chaque élève ayant rencontré une difficulté quelle qu'elle soit puisse poster par le biais d'une photo, d'un enregistrement audio, d'une vidéo la ou les séquences qui lui ont posé problème, il apparaît que ce système de réseau social, ou du moins de postes, soit difficile à mettre en place dans la mesure où peu d'enseignants acceptent d'être photographiés, enregistrés et/ou filmés. Pourtant, au-delà du dispositif, ces différents enregistrements ou films peuvent servir personnellement à l'EANA chez lui, pour réécouter, repasser le cours et travailler sa compréhension orale.

En ce qui concerne le contenu du dispositif en lui-même, certains ont proposé des éléments de réponse qui nous permettent de mieux comprendre encore un fois quels sont selon eux les besoins des EANA. En effet, au niveau du fond, le dispositif doit être une aide

méthodologique pour la vie scolaire, apporter une base en langue et culture française, être un approfondissement de la compréhension orale et écrite, ainsi que (et surtout) une aide à l'apprentissage du vocabulaire des disciplines et des consignes. Au niveau des ressources, ils contiendraient des fiches lexicales, une banque d'images et la possibilité de se constituer un porte-vue virtuel, un traducteur automatique ainsi qu'un forum d'échange.

En définitive, les enseignants ne montrent pas de réticence à la conception de ce dispositif et propose même des solutions didactiques et pédagogiques en ce qui concerne son contenu. Pour la plupart d'entre eux, il semble qu'ils aient bien compris l'enjeu de la commande en mettant en avant la nécessité de connaître le vocabulaire scolaire, ainsi que de développer la compréhension écrite et orale. En d'autres termes, il faut faire du langagier pour produire du scolaire, pour ensuite produire du social.

Conclusion

Dans le cadre de mon stage au CASNAV de Grenoble, nous nous sommes intéressés de près aux élèves allophones nouvellement arrivés, et plus particulièrement à ceux dit « isolés ». Si dans l'agglomération grenobloise les EANA sont accueillis dans des structures spécifiques, 25% des allophones, de par leur éloignement, ne disposent pas d'un accompagnement spécifique. Ces 25% sont donc en classe ordinaire et suivent les mêmes enseignements que les natifs. Dans un souci de répondre au mieux aux besoins de chaque élève migrants dans l'académie, le CASNAV a entrepris de concevoir un dispositif d'appui au premier temps de scolarisation qui aurait pour objectif de participer à l'inclusion scolaire des allophones, en proposant un accompagnement en parallèle de la classe ordinaire. Afin d'apporter des pistes quant aux contenus de ce dispositif, nous avons construit cette étude autour de la problématique des besoins de ce public particulier dans les premiers temps de scolarisation. Pour cela, et suite à un questionnement en amont, nous sommes allés sur le terrain, à la rencontre d'enseignants du second degré et d'élèves allophones répondant au critère « isolé ».

A partir des données recueillies par questionnaire, entretiens semi-directifs et observations, et par un regard croisé entre avis d'enseignants et avis d'élèves, il en ressort que les élèves allophones ont besoin d'acquérir la langue de l'école, c'est-à-dire le métalangage propre à chaque discipline ainsi que la notion de « type de discours ». En effet, de par la facilité qu'ils ont à échanger avec leurs camarades de classe, nous avons pu constater que les élèves accèdent relativement rapidement à une langue de communication en milieu social. Ils parviennent à se faire comprendre et mettent en place des stratégies pour comprendre autant les élèves que les enseignements. Toutefois, l'élève devant dans un même temps acquérir langue de communication et langue d'accès au savoir, les différents témoignages ont mis en avant les limites de l'enseignement FLE. Etant donné que le FLE a une visée essentiellement communicative, nous nous rendons bien compte que cela ne suffira pas pour accéder à une langue scolaire. Il en ressort également que la meilleure façon possible pour eux de s'intégrer est de baser leur inclusion sur l'apprentissage de la langue, notamment sur le développement de la compréhension, et plus particulièrement de la compréhension orale car c'est à partir de cette compétence que toutes les autres (production, interaction) vont se développer. De leur côté, les enseignants attendent de ces adolescents qu'ils prennent pleinement leur rôle d'élève en s'investissant et en faisant des efforts. En définitive, compréhension orale, français langue seconde et de scolarisation et code du métier d'élève se doivent d'être les maîtres mots du dispositif commandé par le CASNAV.

Par ailleurs, l'élève en immersion dans une classe de trente francophones ne disposera pas d'un accompagnement spécifique de la part des enseignants dans la mesure où ces derniers se doivent de faire avancer toute la classe et n'ont parfois pas de solutions pédagogiques pour la prise en charge d'un allophone. C'est alors que le dispositif d'appui imaginé par le CASNAV prendrait tout son sens. Si certains enseignants voient le recours au numérique comme quelque chose de négatif, il apparaît tout de même que beaucoup ne sont pas contre l'idée de ce type d'accompagnement. Toutefois, pour des raisons que nous supposons éthiques, nous constatons qu'ils souhaiteraient que le dispositif se limite à des activités ludiques et des ressources, plutôt qu'il se présente sous la forme d'un réseau d'échange où les EANA pourraient poster photos et vidéos des cours.

Ainsi, non seulement la conception de ce dispositif permettrait un accompagnement spécifique, mais encore il permettrait à chaque élève de se sentir rassuré en évoluant à son rythme sur les différentes activités proposées. Pour autant les mettre dès leur arrivée devant un ordinateur n'est pas les éloigner du reste du groupe-classe. Au contraire, cela lui permettrait de se constituer un petit bagage langagier dans le but de mieux rejoindre ses camarades par la suite. Chaque élève étant accompagné tout au long de son évolution sur le dispositif, il disposerait d'un parcours personnalisé, de conseils et d'activités ciblant ses besoins. C'est en ce sens que ce dispositif participera à l'inclusion scolaire des allophones car au travers d'une formation générale, chacun pourra construire son parcours dans le but d'atteindre au plus vite les compétences nécessaires pour suivre en classe ordinaire, et de ce fait d'avoir les mêmes chances que les natifs pour réussir.

Bibliographie

Ouvrages

- Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans J.-L. Chiss (dir.). *Immigration, Ecole et didactique du français* (1^{ère} éd., p. 187-230). Paris : Didier.
- Auger, N. (2010). Elèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?. Dans J.-L. Chiss (dir.). *Immigration, Ecole et didactique du français* (1^{ère} éd., p. 231-279). Paris : Didier.
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France : orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (dir.). *Immigration, Ecole et didactique du français* (1^{ère} éd., p. 21-61). Paris : Didier. ;
- Goï, C. (2005). *Des élèves venus d'ailleurs*. Orléans : SCéRéN.
- Guédât-Bittighoffer, D. (2012). L'apprentissage-acquisition du FLE/S par les élèves allophones : la construction de l'interlangue de l'apprenant. Dans C. Klein (dir.). *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (1^{ère} éd., p. 31-34). Futuroscope : SCéRéN.
- La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.
- Mendonça Dias, C. (2013). Les difficultés spécifiques en production écrite es collégiens nouvellement arrivés. Dans S. Galligani, S. Wachs & C. Weber (dir.). *Ecole et langues : des difficultés en contextes* (1^{ère} éd., p. 227-245). Paris : Riveneuve.
- Pagani, O. (2012). Procurer une identité numérique aux ENAF : quand le migrant migre en ligne. Dans C. Klein (dir.). *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (1^{ère} éd., p. 15-20). Futuroscope : SCéRéN.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Sallé, J. (2012). Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France. Dans C. Klein (dir.). *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (1^{ère} éd., p. 15-20). Futuroscope : SCéRéN.

- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Verdelhan, M. & Vigner, G. (2005). La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde. Dans Académie de Créteil (éd.). *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ?* (1^{ère} éd., p. 76-88). Versailles : CRDP de Versailles
- Vigner, G. (2009). Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés. Paris : Hachette éducation.
- Vigner, G. (2012). « Le livre rouge », douze ans après : événements et évolutions. Dans C. Klein (dir.). *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (1^{ère} éd., p. 11-14). Futuroscope : SCÉRÉN.
- Vigner, G. (2013). Le français et les enfants de migrants. Entre règle et norme : quel espace pour les apprentissages ?. Dans S. Galligani, S. Wachs & C. Weber (dir.). *Ecole et langues : des difficultés en contextes* (1^{ère} éd., p. 79-92). Paris : Rive neuve.
- Zakhartchouk, J.-M. (1990). *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens : CRDP d'Amiens.

Périodiques

- Bertucci, M.-M. (2008). Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants. *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol, 11*. Rouen : Université de Rouen – Dyalang.
- Bron, P. (2007). Editorial. *Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école, Ecarts d'identité, 110*. Grenoble : Adate.
- De Nucheze, V. (2007). L'académie de Grenoble à l'épreuve des ENA(F). *Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école, Ecarts d'identité, 110*. Grenoble : Adate.
- Estival, F. (2007). Autour de l'élève étranger. *Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école, Ecarts d'identité, 110*. Grenoble : Adate.
- Galligani, S. (2007). Entre accueil des enfants nouvellement arrivés et écueils de la formation des enseignants. *Enfants nouvellement arrivés en France : le rendez-vous avec l'école, Ecarts d'identité, 110*. Grenoble : Adate.
- Ngalasso, M.-M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Le français langue seconde, Etudes de linguistique appliquées, 88*. Paris : Didier erudition.

Mémoires

- Champalle, A. (2013). *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones*. (Mémoire de master 2, Université Stendhal-Grenoble 3). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00910152/document>
- Phillipine, T. (2014). Préparer les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) à l'entrée en classe ordinaire : Le français pour les Sciences de la vie et de la terre en classe de seconde. (Mémoire de master 2, Université Stendhal-Grenoble 3). Repéré à https://espaces-collaboratifs.grenet.fr/share/proxy/alfresco/api/node/content/workspace/SpacesStore/272e23d9-8aef-4a69-b13c-144b53190075/PHILIPPINE%20Thery_M2P_FLE_Mention%20AB.pdf

Manuel

- Cervoni, B., Davin-Chnane, F. & Ferreira-Pinto, M. (2005). *Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.

Ouvrages méthodologiques

- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Sites web

- Académie de Grenoble. (2014). *Fiche établissement année scolaire 2014-2015 : collège des Six Vallées*. Repéré à <https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/uai/college-des-six-vallees-le-bourg-d-oisans>
- Académie de Grenoble. (2014). *Fiche établissement année scolaire 2014-2015 : collège Marcel Chêne*. Repéré à <https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/uai/college-marcel-chene-pontcharra>
- All-Allo. (s. d.). Dans *Etymologie*. Repéré le 2 juin à <http://logos.muthos.free.fr/etymologie/A.htm>
- Allophone. (s. d.). Dans *Le Petit Robert électronique*. Repéré le 2 juin 2015 à <http://pr.bvdep.com/login.asp>

- Ministère de l'Education nationale de l'enseignement et de la recherche. (2002). *Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm>
- Wikipédia. (s. d.). *Éducation en Espagne*. Repéré le 4 juin à http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_en_Espagne#Organisation_de_l.27enseignement
- Wikipédia. (s. d.). *Système éducatif des États-Unis*. Repéré le 4 juin à http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_des_%C3%89tats-Unis
- Wikipédia. (s. d.). *Système éducatif italien*. Repéré le 4 juin à http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_italien#Sch.C3.A9ma_d.27ensemble
- Wikipédia. (s. d.). *Système éducatif portugais*. Repéré le 4 juin à http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_portugais

Sigles et abréviations utilisés

BO :	Bulletin officiel
CASNAV :	Centres académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CEFISEM :	Centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants
CIO :	Centre d'informations et d'orientation
CLA :	Classe d'accueil
CLIN :	Classe d'initiation
COP :	Conseiller d'orientation psychologue
CRDP :	Centre régional de documentation pédagogique
DAPSI :	Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion
DELFI :	Diplôme d'études en langue française
DSDEN :	Directions des services départementaux de l'Éducation nationale
EANA :	Elève allophone nouvellement arrivé
FLE :	Français langue étrangère
FLM :	Français langue maternelle
FLS :	Français langue seconde
FLSco :	Français langue de scolarisation
MEN :	Ministère de l'Éducation nationale
UPE2A :	Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants

Table des illustrations

Figures

FIGURE 1 : POURCENTAGE DES DISCIPLINES REPRESENTÉES	35
FIGURE 2 : COMPÉTENCE À VALORISER À L'ARRIVÉE.....	39
FIGURE 3 : COMPÉTENCE LANGAGIÈRE À VALORISER À L'ARRIVÉE	40
FIGURE 4 : LE RECOURS À DIFFÉRENTES FAÇONS POUR SE FAIRE COMPRENDRE DES EANA.....	48
FIGURE 5 : POURCENTAGE DES DIFFÉRENTS SUPPORTS UTILISÉS EN CLASSE.....	53
FIGURE 6 : PERSONNE POUVANT ACCOMPAGNER L'EANA SUR LE DISPOSITIF.....	54
FIGURE 7 : ACCORD POUR L'UTILISATION D'OUTILS NUMÉRIQUES EN CLASSE EN FONCTION DE L'UTILITÉ QUE CHACUN EN FAIT	55

Tableaux

TABLEAU 1 : DISCIPLINES OBSERVÉES POUR CHAQUE ÉLÈVE	30
TABLEAU 2 : INFORMATIONS GÉNÉRALES DU TERRAIN D'ENQUÊTE	32
TABLEAU 3 : RÉPARTITION DES DIFFÉRENTES MÉTHODES DE TRAVAIL SUR UNE SEMAINE	51

Table des annexes

ANNEXE 1 : ORGANIGRAMME DU CASNAV DE GRENOBLE	66
ANNEXE 2 : GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE	67
ANNEXE 3 : INFORMATIONS GENERALES DE L'ECHANTILLON "ELEVE"	71
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES EANA DU SECOND DEGRE.....	72
ANNEXE 5 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS POUR L'ENQUETE AUPRES DES EANA	75
ANNEXE 6 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	76
ANNEXE 7 : QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DU SECOND DEGRE (TOUTES DISCIPLINES CONFONDUES)	117

Annexe 1 : Organigramme du CASNAV de Grenoble

Délégation académique à la persévérance scolaire et à l'inclusion (DAPSI)		
Martine PETIT		
Inspecteur Référent du CASNAV Guy Cherqui IA-IPR de lettres/Responsable élèves allophones et enfants du voyage		
Le CASNAV dans l'académie	Laurence PARRY Coordinatrice académique	
	Philippe REGO Chargé de mission Enfants de Familles Itinérantes et de Voyageurs, Prévention de l'illettrisme	
	Camille MARGER Chargé de mission Communication, Ressources	
	Cécile NEHL Secrétaire	
Le CASNAV dans les départements	Ardèche	Martine PICARD Coordinatrice départementale
	Drôme	Guylaine MINODIER Coordinatrice départementale
	Isère	Hind CHALANE Coordinatrice départementale
	Savoie	Colette MARRET Coordinatrice départementale
	Haute-Savoie	Maryse VINCENT Coordinatrice départementale

Annexe 2 : Grille d'observation en classe

Etablissement :

Date.....

Discipline :

Niveau :

	Critères	Eléments de réponse	Remarques
	Organisation du cours <i>A quel type de cours assiste l'élève observé ? Est-il plutôt passif ou plutôt actif dans son apprentissage ?</i>	☐ Leçon ☐ Leçon+ activités ☐ Activités ☐ Autre :.....	
L'élève en classe	Tâche de l'élève <i>Que fait l'élève durant le temps du cours ? Quelle est la ou les tâches qui lui sont demandées ? Pour le travail de groupe, quel rôle, place at-il dans le groupe ?</i>	☐ Ecoute ☐ Prise de notes ☐ Travail individuel ☐ E ☐ O ☐ Travail en groupe ☐ E ☐ O ☐ Autre :.....	
	Attention <i>Est-ce que l'élève arrive à rester attentif ? Est-ce qu'il s'éparpille vite ? Est-ce qu'il ne reste attentif que si l'enseignant</i>	☐ Attention durable ☐ Besoin d'une présence ☐ Se laisse facilement distraire	

	<i>est derrière lui ?</i>	☐ S'agite rapidement ☐ Rêveur			
	Décrochage	Quand ?			
	<i>Qu'est-ce qui a provoqué un manque d'attention ? Quelles consignes, paroles, attitudes de l'enseignant l'ont fait décrocher ? A quel moment ? Est-ce qu'il a repris le fil du cours plus tard ? Comment cela se manifeste-il ?</i>	Pourquoi ?			
		Que fait-il ?			
	Prise de parole	☐ Spontanée ☐ Réglementée ☐ Obligée			
	Respect des règles de communication	☐ Lève le doigt ☐ Prend la parole sans lever le doigt ☐ Parle en même temps que les autres ☐ Coupe la parole ☐ Bavardage			
	Demande d'informations	Quand ?			
	<i>Est-ce que l'élève prend l'initiative de demander de l'aide ? A qui ? Pour quelle(s) difficulté(s) ? Est-ce qu'il reçoit l'aide d'un pair, de l'enseignant en cas de non sollicitation ?</i>	A qui ?			
		Pourquoi ?			

L'élève dans son travail	Comportement face aux activités <i>Comment réagit l'élève face au travail demandé ? Est-il disposé à exécuter la consigne demandée ?</i>	☐ Motivé ☐ Persévérant ☐ Abandon en cours d'exécution ☐ Non-autonome ☐ Refus	
	Rythme de travail <i>Comment travaille l'élève ? Est-ce qu'il exécute dès la consigne annoncée ? Est-ce qu'il est perdu et reste sans rien faire ?</i>	☐ Commence une fois la consigne donnée ☐ Se précipite sans attendre la consigne ☐ Temps de latence entre la consigne et le travail ☐ Se disperse ☐ Travaille lentement ☐ Regarde les autres travailler ☐ Autre :	
Remarques			

Vocabulaire fréquent	
Termes techniques	
Mots à double-sens	
Expressions	
Abréviations/acronymes	
Interruption du cours	
Formulation des consignes <i>(valeur illocutoire, intonation, forme verbale, etc...)</i>	

Annexe 3 : Informations générales de l'échantillon "élève"

	Elève	Age	Sexe	Niveau scolaire	Pays d'origine	Arrivée en France	Niveau scolaire dans le pays d'origine	Langues parlées
Bourg d'Oisans	I1	14	M	4 ^{ème}	Etats-Unis	Septembre 2014	7th (5 ^{ème})	Espagnol/Anglais
	I2	13	M	5 ^{ème}	Etats-Unis	Septembre 2014	7th (5 ^{ème})	Espagnol/Anglais
	I3	16	F	3 ^{ème}	Portugal	Septembre 2014	7º ano (5 ^{ème})	Portugais
Pontcharra	I4	15	F	3 ^{ème}	Italie	Juin 2014	IX (3 ^{ème})	Italien/Anglais/Berbère
	I5	13	F	5 ^{ème}	Italie	Août 2014	VI (6 ^{ème})	Italien/Anglais/Berbère
	I6	12	M	6 ^{ème}	Espagne	Janvier 2013	4º de primaria (CM1)	Espagnol/Russe
	I7	14	M	4 ^{ème}	Espagne	Janvier 2013	6º de primaria (6 ^{ème})	Espagnol/Russe
	I8	15	M	4 ^{ème}	Maroc	Août 2014	Seconde	Arabe marocain

Annexe 4 : Guide d'entretien pour les EANA du second degré

- **Finalité :** Monter une formation pour permettre aux EANA isolés de disposer d'un accompagnement dans leur premier temps de scolarisation.
- **Objectifs :**
 - Identifier le public cible.
 - Identifier les difficultés du public cible ;
 - Identifier les stratégies mises en place pour une meilleure intégration ;
 - Analyser les besoins des EANA pour une (éventuelle) formation à distance ;
 - Connaître leur compétence avec les outils informatique.
- **Amorce :**

Dans le cadre de mes études à l'Université, je fais un travail sur les enfants qui sont à l'école en France mais qui parlent une autre langue que le français à la maison. Je sais que toi tu es dans cette situation mais j'aimerais te connaître un peu plus. Je vais te poser quelques questions, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse donc n'ai pas peur de répondre.

Identification de l'enquêté(e)

1. Quel âge as-tu ?
2. En quelle classe es-tu ?
3. De quel pays viens-tu ?
4. Depuis combien de temps es-tu en France ?
5. Est-ce que tu allais à l'école dans ton pays ?
 - 5.1. *En quelle classe étais-tu ?*
 - 5.2. *Quelles étaient ta ou tes matières préférées ?*
 - 5.3. *Dans quelles matières étais-tu fort(e) ?*
 - 5.4. *Dans quelles matières avais-tu des difficultés ?*
6. Est-ce que tu utilises ce que tu as appris dans ton ancienne école quand tu étais dans un autre pays ?
7. Connaissais-tu un peu le français avant de venir ?
8. Trouves-tu que tu as vite appris le français ?
 - 8.1. *Pourquoi ?*
 - 8.2. *Comment ?*

Besoins des élèves allophones en classe ordinaire et propositions de solutions

9. Depuis combien de temps es-tu à l'école française ? Depuis moins d'un an ?
10. Est-ce que tu as beaucoup de copains ?
11. Comment fais-tu pour te faire comprendre quand tu ne connais pas un mot de français ?
 - 11.1. *Que fais-tu lorsqu'on ne te comprend pas ?*
12. Comment fais-tu pour comprendre les cours ?
 - 12.1. *Que fais-tu quand tu ne comprends pas ?*
13. Quelles sont les matières que tu aimes ?
 - 13.1. *Pourquoi ?*
14. Quelles sont les matières que tu n'aimes pas ?
 - 14.1. *Pourquoi ?*
15. Pour toi quelle est la matière la plus difficile ? Pourquoi ?
16. Que fais-tu quand tu ne comprends pas la consigne ? Pour toi qu'est-ce qui est difficile quand le professeur donne une consigne ?
17. Est-ce que tu comprends toutes les explications du professeur ?
 - 17.1. *Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui est difficile à comprendre ?*
18. Quand tu ne comprends pas, que fait le professeur ?
19. Comment est-ce que le professeur pourrait t'aider ?
20. Est-ce que tu as des difficultés avec certains mots ?
 - 20.1. *Si oui, avec quel(s) mot(s) ? Pourquoi ?*
21. Est-ce que tu penses parfois à une autre langue que tu connais pour mieux comprendre le français ?

Les besoins de formation

22. Qu'est-ce que tes professeurs te disent sur tes résultats/progrès ?
 - 22.1. *Est-ce que tu es d'accord avec qu'ils disent ? Pourquoi ?*
23. Comment préfères-tu apprendre ? (seul, en groupe, avec un élève, avec un adulte, etc.)
24. Est-ce que tu aimes travailler avec les vidéos et avec les images ?
25. Est-ce que tu aimes travailler avec un ordinateur ?
26. Est-ce que tu as déjà fait des exercices avec un ordinateur ou une tablette ?
 - 26.1. *Chez toi ? A l'école ?*
 - 26.2. *Est-ce que tu as aimé ? Pourquoi ?*

Le numérique et les EANA

27. Est-ce que tu as un ordinateur ou une tablette chez toi ?
 - 27.1. *Si oui, est-ce que tu les utilises beaucoup ?*
28. En générale, est-ce que tu aimes utiliser une tablette, un ordinateur, un téléphone ?

28.1. *Pour faire quoi ?*

29. Est-ce que tu vas souvent sur internet ?

30. Est-ce que tu utilises ton téléphone pour apprendre ?

30.1. *Pour faire quoi ?*

<i>Conclusion</i>

31. Est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose à ce que tu viens de dire ?

Merci de ta participation !

Annexe 5 : Conventions de transcriptions pour l'enquête auprès des EANA

/	micro-pause
//	pause
///	pause longue
P'tit	chute de schwa
((rire))	phénomènes non transcrits, non verbal, commentaires, contextualisations + MINUTAGE ((2'00))
[	continuation du tour de parole, enchainement des tours de paroles
XXX	segment incompréhensible
<u>Comprendre</u>	segments superposés
?il va?	transcription incertaine
?d'accord/d'abord?	doute et multi-transcription
+>	auto-interruption
<+	hétéro-interruption

Annexe 6 : Transcriptions des entretiens semi-directifs

Entretien I1 et I2

E = Enquêteur ; I1 = EANA informateur n°1 ; I2 = EANA informateur n°2

1. E donc d'abord j'aimerais vous connaître un petit peu mieux donc/quel âge tu as toi
2. I1 moi/14 ans
3. E 14 ans et toi
4. I2 13 ans
5. E ok/et vous venez/d'où
6. I1 en fait/on était né aux États-Unis// on a habité à Porto Rico/mais nos parents sont espagnols/donc on est un peu partout
7. E ils sont espagnols d'Espagne ou de l'Amérique Latine
8. I2 d'Espagne
9. I1 Espagne
10. E et donc tu es en quelle classe/toi t'es en 5^{ème}
11. I2 5^{ème}
12. E et toi en 4^{ème} si je me souviens bien
13. I1 4^{ème}
14. E donc ça fait combien de temps que vous êtes en France
15. I1&I2 sept mois
16. E je suppose quand même qu'au États-Unis vous êtes allés à l'école
17. I1&I2 oui
18. I2 et après on a fait un an de homeschooling ((01:00))
19. E tu peux m'expliquer ce que c'est
20. I2 c'est/en fait tes parents/ils ont un curriculum et donc ils te/enseignent / ce que tu dois apprendre sur l'année / donc c'est comme si t'étais en cours mais chez toi
21. E c'est tes parents qui te font les cours
22. I2 et après on avait une prof d'anglais/d'anglais
23. E et quand t'étais à l'école là-bas t'étais en quelle classe
24. I2 je sais pas comment on doit dire en français
25. E dis-le dans la langue +>

26. I2 6th grade
27. E ok/et toi I1
28. I1 7th
29. I2 non/5th/5th/non/non/5th
30. I1 quand on est partis on était moi 7/7^{ème}/et puis 6^{ème}
31. I2 moi 7^{ème} aussi/on a tous les deux fait 7^{ème}
32. E d'accord/et c'était quoi vos matières préférées // si vous en avez hein/si vous en avez pas +> ((02:00))
33. I2 soit maths soit histoire
34. E et toi pareil
35. I1 ouais
36. E ouais/et est-ce que il y avait une matière où vous étiez plus fort // c'était vos matières préférées ou c'était une autre matière
37. I1 en anglais
38. E et celle où vous aviez le plus de mal par contre/là-bas hein/je parle aux États-Unis // vous aviez des matières où vous aviez des difficultés / non
39. I1&I2 non
40. E et est-ce que ce que tu as appris aux États-Unis/est-ce que ça te sert quand tu es ici à l'école française/est-ce que tu te sers de ce que tu as déjà appris
41. I2 en histoire oui / en maths // oui et // en français j'avais pas fait là-bas donc je sais pas ((03:00)) et // en anglais c'est complètement différent // plus ou moins / je pense
42. E et toi I1
43. I1 moi en maths on avait déjà tout fait/donc c'est un peu des révisions // en physique j'avais rien fait de ce qu'on a fait cette année
44. I2 pareil/en techno non plus
45. I1 en techno non plus parce qu'on avait pas technologie
46. E vous n'aviez pas les mêmes matières qu'ici
47. I1&I2 non
48. I1 puis/histoire/c'est un peu plus/(en)fin je sais pas c'est // plus en profondeur on va dire // plus détaillé et sur/quelque part/XXX sur l'histoire de France // et ça on faisait pas là-bas // et // en SVT/j'avais fait quelque chose mais pas tout. ((04:00))

49. E d'accord/et donc vous connaissiez un peu le français comme/vous aviez fait un an c'est ça de français
50. I2 euh oui
51. I1 on avait fait un programme qui s'appelle XXX/pour 4 mois/on l'a fini/et puis après on a des pris des profs/3 profs différents et on a eu des cours.
52. E et est-ce que vous trouvez que vous avez appris le français vite
53. I1& I2 oui
54. I2 mais c'est plutôt/parce qu'on a appris là-bas bah c'est ce qu'on a +> quand t'es au collège/c'est huit heures au collège et toute la semaine et tout/bah ça plus vite
55. E ça a beaucoup aidé ça va plus vite
56. I2 parce que nos parents ils ont fait/pas pareil que nous/ils ont travaillé un peu moins en français/mais/ils ont été le même temps que nous/ils ont pas appris comme ça ((05:00))
57. E d'accord/donc euh bah maintenant on va parler un peu plus de vous ici au collège de Bourg d'Oisans/donc est-ce que vous avez beaucoup de copains
58. I1&I2 oui
59. E ouais/comment t'as fait pour te faire comprendre au début/mais comme tu connaissais un peu le français ça a dû être plus facile, non // est-ce que les autres arrivaient à vous comprendre facilement
60. I2 non/des fois/et après/sinon la troisième semaine je pense/il y avait un garçon qui est anglais/dans ma classe/je sais pas pourquoi il avait rien dit avant il était un peu/il avait un peu peur je pense/et on a eu un dîner avec des copains/aussi anglais et on les a connus et après il m'a aidé un peu / à comprendre tout
61. I1 et pour moi il y avait un fille anglaise dans ma classe et puis +>
62. E donc vous vous êtes aidé avec ceux qui étaient déjà un peu étranger ((06:00))
63. I2 bah étranger il avait habité là toute sa vie hein // il parlait anglais mais il savait pas la grammaire/anglais oral
64. E et comment tu fais pour comprendre les cours / est-ce que tu demandes à tes amis
65. I2 bah maintenant je comprends tout/et avant je comprenais les profs

- beaucoup mieux que les enfants/ils parlaient plus clairement et avec des mots un peu plus/logiques et pas inventé/donc ça allait bien
66. E et toi EANA1
67. I1 bah moi maintenant comme mon frère je comprends presque tout
68. E et avant
69. I1 avant je demandais à K., la fille
70. E et ici quelles sont les matières que vous aimez
71. I2 pareil
72. I1 maths parce que c'est facile/et SVT ((07:00)) /et/histoire/c'est intéressant
73. E et les matières que tu n'aimes pas
74. I1&I2 musique
75. E pourquoi
76. I2 la prof // je n'aime pas du tout la prof
77. E et toi c'est pareil c'est pour la même raison
78. I1 non c'est/parce j'aime pas/chanter/c'est pas mon truc
79. E quelle est la matière la plus difficile pour toi/pas celle que tu n'aimes pas / la plus difficile/celle que tu trouves compliquée
80. I2 bah // des fois techno parce qu'il nous mets des fois des contrôles un peu difficiles mais il a des autres fois où c'est facile et des fois physique mais aussi ça dépend/il y a pas vraiment de matière que je réussis pas – *((Intervention de la professeure de FLE qui demande si c'est à cause du vocabulaire que c'est difficile))* – non c'est le contrôle il nous met de nous rappeler/20 dates et une/frise chronologique/on a tous eu des mauvaises notes ((08:00))
81. E et toi I1
82. I1 Moi des fois le français/parce que il y a des verbes il y a des trucs que je comprends pas // et euh/ça et physique des fois // sinon ça va
83. E qu'est-ce que vous faites quand vous comprenais pas la consigne/je parle plus au début parce que maintenant je pense que vous la comprenais
84. I2 je demandais quelqu'un d'autre ((I1 acquiesce de la tête))
85. E et quelqu'un d'autre c'est élève ou c'est le professeur
86. I1&I2 un élève
87. E plutôt un élève/d'accord // donc maintenant vous comprenais toutes les explications du professeur
88. I2 oui

89. E et avant est-ce qu'il y avait des choses difficiles à comprendre
90. I1 oui
91. E à cause de quoi
92. I2 les mots
93. I1 ouais
94. E les mots de vocabulaire que vous ne connaissiez pas/d'accord // et qu'est-ce que tu fais quand tu comprends ps le professeur tu demandes pas à lui directement ((09:00))
95. I2 bah normalement je comprends pas un ou deux mots/de la phrase et donc je le demande ce que ça signifie/mais normalement je comprends pratiquement toute la phrase/même au début/je comprends peut-être la moitié après tu demandes l'autre moitié
96. I1 ou après tu +> avec un peu de logique/bah tu comprends pas un mot mais avec le[
97. I2]contexte
98. E et t'as des exemples de mots que tu n'arrivais pas à comprendre au début/ comme ça qui viennent
99. I2 euh // bah // non/mais je suis sûr qu'il y en avait plein oui
100. E par exemple en maths est-ce que il y avait des mots que +>
101. I2 non en maths c'est tout pareil
102. E en français alors peut être plus alors ((10:00))
103. I2 un peu mais c'était logique/c'était plutôt les explications bah ils avaient tous déjà étudié l'imparfait le truc et donc ils disaient des verbes et des temps et moi je comprenais pas du tout ça/mas euh // plutôt bien
104. E et est-ce que tu penses parfois dans/> bah soit en anglais soit en espagnol ça dépend de la langue que tu veux utiliser/pour mieux comprendre/par exemple est-ce que tu te sers de l'espagnol pour mieux comprendre le français ou est-ce que tu te sers de l'anglais pour mieux comprendre le français
105. I1&I2 les deux
106. E les deux ouais/ça vous sert de revenir +>
107. I2 oui/bah tu prends des mots en espagnol ou en anglais tu le mets en accent français et ça marche
108. E et tes professeurs ils disent quoi sur tes résultat sur tes progrès/est-ce

- qu'ils te disent quelque chose
109. I2 bah j'ai la meilleure moyenne de ma classe/donc c'est très bien/mais après je bavarde trop ((11:00))
110. E et tu es d'accord avec ce qu'ils disent
111. I2 oui
112. I1 moi bah/ils me disent pas en face mais/à l'écrit/ils me disent
113. E et ils disent quoi comme genre remarque
114. I1 ils disent que je suis un élève modèle/des trucs comme ça
115. E bon tu es d'accord quand même avec ce qu'ils disent
116. I1 oui
117. E et ils disent que tu fais des progrès ou pas
118. I1 oui/quelque prof oui – (*Intervention de la professeure de FLE qui demande s'il est bavard*)) – pas vraiment non
119. E et comment est-ce que tu préfères apprendre/parce que des fois des professeurs font travailler en groupe ou a deux/est-ce que toi tu préfères travailler tout seul/ou est-ce que tu préfères travailler à deux/en groupe
120. I1 avec quelqu'un
121. I2 ça dépend avec qui
122. E ça dépend du professeur
123. I2 parce que +> non non non/avec que
124. I1 quel élève
125. I2 le partenaire/parce que il y a des filles/qui font rien du tout ((12:00)) et après il y a des filles qui ont/et après il y a des garçons qui font rien du tout/donc toi tu dois faire tout le travail/en français moi une fois j'ai fait tout un travail/et on a eu 9,5 parce que j'ai fait 25 fautes d'orthographe/ceux de mon équipe ils ont même pas voulu corriger pour voir s'il y avait des fautes ils m'ont dit non donne à la prof // et après j'ai fait tout le travail
126. E et est-ce que tu aimes travailler avec un adulte/ou avec un professeur
127. I2 je préfère avec un copain
128. E et toi I1
129. I1 moi je préfère avec un copain
130. E plutôt que tout seul
131. I1 ouais/sinon il y a quelque chose que je comprends pas // je vais pas demander au prof/je sais pas

132. E et est-ce que vous aimez travailler avec des vidéos ou des images je sais pas si vos professeurs en utilisent ((13:00))
133. I2 oui/bah les vidéos pas trop/mais ils utilisent le tableau pour écrire et tout
134. E et ça c'est bien/vous trouvez ça bien ou pas
135. I2 bah moi je m'en fous un peu/s'ils écrivent à la main ou s'ils écrivent à l'ordi c'est pareil
136. E et est-ce que des fois ils dictent les professeurs
137. I1 oui
138. I2 non
139. E et là c'est difficile
140. I1 au début oui/c'était très difficile
141. I2 moi ils dictent pas/sauf dans les dictées mais +>
142. E et est-ce que vous avez déjà travaillé avec un ordinateur/appris quelque chose avec un ordinateur ou une tablette
143. I1 oui
144. I2 là
145. E là ou avant/aux États-Unis
146. I1 oui oui oui
147. I2 au collège en cours en cours/ou en dehors du collège
148. E en cours en cours ((14:00))
149. I2 bah si on était resté on serait obligé/aux États-Unis/d'avoir un ordi pour écrire et faire des choses en cours[
150. I1 [prendre des notes[
151. I2 [mais on est pas resté/assez longtemps pour ça/c'était en 7^{ème} mais en 7^{ème} on était/chez nous
152. E d'accord/et chez toi donc/vu que tu m'as posé la question ça veut dire que vous avez appris chez vous avec/un logiciel
153. I1 oui/bah plutôt tout seul/parce qu'on aime les jeux vidéo et tout ça donc / ?a intérêt?
154. E et donc vous aimez apprendre avec un ordinateur ou pas
155. I1 bah si je suis avec quelqu'un/je veux pas être tout seul avec l'ordinateur
156. E et est-ce que vous en avez un chez vous d'ordinateur
157. I1&I2 oui

158. E et vous l'utilisez beaucoup ((15:00))
159. I1&I2 oui
160. E vous faites quoi avec
161. I1 lire/regarder des vidéos // sur Youtube/jouer/tout
162. I2 et moi je filme/je fais des vidéos Youtube
163. E ah donc après tu les postes sur internet/vous allez beaucoup sur internet
alors
164. I1&I2 oui
165. E et ton téléphone est-ce qu'il y a des choses dessus/des applications/je
sais pas si vous avez un smartphone ou pas/donc est-ce que vous lisez des
choses sur internet est-ce que vous apprenez des choses
166. I1&I2 non
167. I1 ma mère elle en a un mais +>
168. I2 mais nous on s'en fout un peu
169. E ouais/d'accord/et est-ce que vous avez quelque chose à dire en plus a
ajouter
170. I2 bah rien
171. E merci beaucoup en tout cas

Entretien I3

E = Examinateur ; I3 = EANA informateur n°3

1. E et je voulais savoir quel âge tu as
2. I3 euh 16
3. E t'as 16 ans // et ça fait longtemps que tu ici es en France
4. I3 il y a / une année
5. E une année / t'es arrivée en septembre ou un peu avant
6. I3 en // septembre oui ((01:00))
7. E d'accord // et tu es en quelle classe ?
8. I3 3D
9. E en 3^{ème} // tu viens du Portugal, donc ça je le savais parce que / le proviseur
me l'a dit / tu allais à l'école dans ton pays
10. I3 oui
11. E et t'étais en quelle classe dans ton pays / dis-moi juste, j'essayerai de trouver
// ça s'appelait comment cette classe // sinon dis-moi le nom portugais je
trouverai toute seule

12. I3 7 années je pense que c'est ça
13. E 7^{ème} année ? / et c'était quoi tes matières préférées / là-bas / au Portugal
14. I3 ?dessin ?
15. E les sciences
16. I3 le dessin
17. E ha le dessin / d'accord // et c'était la matière où t'étais la plus forte ou t'en avais un autre / où t'étais forte aussi
18. I3 non
19. E ok / et celle que tu n'aimais pas / la matière que tu n'aimais pas +>
((02:00))
20. I3 bah histoire // et maths aussi
21. E et ce que tu as appris dans ton école au Portugal / est-ce que ça te sert aujourd'hui / dans les cours en France
22. I3 un peu
23. E ce que tu avais appris en maths par exemple ça te sert ?
24. I3 oui
25. E tu connaissais le français avant de venir
26. I3 non
27. E pas du tout du tout
28. I3 bah au Portugal j'étais en français mais / c'est le basique
29. E d'accord / et tu penses que ici tu as appris vite ou pas
30. I3 au principe oui mais+ après c'est plus difficile
31. E pourquoi
32. I3 parce que quand j'étais ici j'apprends le basique mais après / c'est plus compliqué
33. E est-ce que tu as beaucoup de copains ici ((03:00))
34. I3 euh / un peu oui
35. E tu t'entends bien avec tes camarades de classe
36. I3 oui
37. E et quand tu connais pas un mot / comment tu fais pour qu'ils te comprennent
38. I3 j'explique d'une autre manière
39. E d'accord / tu fais des gestes
40. I3 oui ((rises))

41. E et ils te comprennent toujours
42. I3 oui // mais ?j'étais/j'ai dit? une amie que // elle m'a dit mot français et je lui dis mot portugais // elle ?apprend? le portugais aussi
43. E donc ça t'aide un petit peu // quand tu comprends pas les cours / qu'est-ce que tu fais
44. I3 je demande à mon amie qu'elle était portugaise aussi // et elle m'explique
45. E est-ce que tu demandes au professeur ((04:00))
46. I3 non
47. E non / ça te plaît pas
48. I3 ((*signe négatif de la tête*))
49. E donc ici à l'école de Bourg d'Oisans / c'est quoi les matières que tu aimes / ou les matières que tu aimes
50. I3 sport
51. E et le dessin / non
52. I3 bah ici c'est art plastique / c'est pas dessin
53. E c'est pas pareil // et les matières que tu n'aimes pas
54. I3 maths
55. E et celle où / pour toi c'est plus difficile // c'est les maths encore / d'accord // est-ce que il t'arrive des fois de ne pas comprendre la consigne / de pas comprendre ce que dit le professeur
56. I3 bah maintenant je comprends un peu plus
57. E ouais / et au début // qu'est-ce que tu faisais quand tu comprenais pas la consigne
58. I3 bah je demande à mon amie
59. E ouais toujours / d'accord / et donc elle était toujours avec toi / pour t'aider
60. I3 ((*signe affirmatif de la tête*)) ((05:00))
61. E et les explications du professeur tu les comprends / quand il fait la leçon
62. I3 (*signe affirmatif de la tête*)
63. E il fait comment la leçon / il te donne une feuille / ou il écrit au tableau
64. I3 il écrit et il donne une feuille aussi
65. E d'accord / et comment tu penses que le professeur que le professeur

- pourrait t'aider à mieux comprendre // tu penses que lui il doit faire plus d'efforts ou pas // est-ce qu'il doit être plus avec toi ou / comment est-ce qu'il pourrait t'aider à mieux comprendre
66. I3 je sais pas
67. E tu penses que c'est son rôle / que c'est à lui de le faire
68. I3 non
69. E est-ce qu'il y a des / mots qui te posent problème / est-ce qu'il y a des mots que tu ne comprends pas
70. I3 oui
71. E c'est quoi comme genre de mot // est-ce que t'as un exemple // t'as pas d'exemple / d'accord ((06:00)) // est-ce que pour comprendre le français / est-ce que des fois tu penses en portugais / est-ce que tu passes par le portugais
72. I3 oui / parfois
73. E ça t'aide beaucoup / parfois pas tout le temps
74. I3 non pas tout le temps
75. E et ça t'aide quand même un peu
76. I3 oui
77. E est-ce que tes professeurs / te disent des choses sur les progrès que tu as fait ou sur tes résultats
78. I3 oui
79. E ouais / ils te disent quoi par exemple
80. I3 bah euh continue mes efforts
81. E et t'es d'accord avec ça
82. I3 oui
83. E et toi tu continues
84. I3 (signe affirmatif de la tête)
85. E comment est-ce que tu préfères apprendre / est-ce que tu préfères apprendre seule / est-ce que tu préfères apprendre avec un élève / ou avec un adulte ((07:00))
86. I3 seule et avec les +> bah euh les trois
87. E et t'as pas une petite préférence
88. I3 non
89. E ok / et est-ce que tu aimes +> je sais pas si tes professeurs travaillent avec

- des vidéos et des images / est-ce qu'ils vous montrent des vidéos
90. I3 oui
91. E est-ce que tu aimes ça / ça t'aide ou pas
92. I3 oui
93. E est-ce que tu aimes travailler avec un ordinateur // je sais pas si tu as déjà fait
94. I3 travailler mais dépend du travail
95. E vas-y dis-moi / qu'est-ce que tu avais fait comme travail sur l'ordinateur
96. I3 mais euh / ici
97. E oui ici ou au Portugal / ça dépend / comme tu veux / ou chez toi
98. I3 avec mon XXX je fais beaucoup de travail
99. E et tu aimes ça ou pas
100. I3 non
101. E et chez toi tu as un ordinateur
102. I3 oui
103. E tu t'en sers beaucoup ((08:00))
104. I3 oui
105. E tu vas faire quoi avec // tu fais quoi dessus
106. I3 oui je joue / j'écoute musique française / ça m'aide beaucoup
107. E ça t'aide la musique française // t'écoute quoi comme chanson
108. I3 maître Gimms
109. E c'est d'actualité / c'est nouveau // je suppose que tu vas souvent sur internet pour chercher des nouvelles musiques
110. I3 oui
111. E tu aimes ça / aller sur internet // et puis tu as quelque chose à me dire que j'ai pas forcément dit
112. I3 tu es sympathique
113. E c'est gentil // tu te sens bien ici ou pas au collège ou pas trop
114. I3 en principe non mais maintenant ((09:00))
115. E maintenant un peu mieux
116. I3 oui
117. E est-ce que c'est grâce à ton ami
118. I3 oui
119. E et si elle avait pas été là tu penses que tu aurais fait comment

120. I3 parfois elle est pas là mais je viens quand même
121. E d'accord et tu y arrives quand même si elle est pas là
122. I3 oui
123. E bon en tout cas t'as compris tout ce que j'ai dit / donc c'est que tu comprends bien le français
124. I3 je comprends mais pour parler parfois c'est <+
125. E c'est plus dur // en tout cas merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions

<i>Entretien I4 – Pontcharra</i>

E = Enquêteur ; I4 = EANA informateur n°4 ; P = Professeur de FLE

1. E quel age tu as ?
2. I4 j'ai 15 ans et je vais faire 16 en août
3. E et tu viens de quel pays ?
4. I4 je viens d'Italie
5. E et tu es arrivée quand en France ?
6. I4 en juin d'année dernière
7. E et t'as été tout de suite à l'école ou pas ?
8. I4 non euh // j'ai passé / les mois d'été / les trois mois d'été à étudier un p'tit peu le français sur des livres / des exercices grammaire comme ça et en septembre j'ai commencé l'école ici
9. E tu faisais toute seule sur les livres de grammaire et les manuels ? ((01 :00))
10. I4 non y'avait ma cousine / elle qui est +> elle aussi elle fait le lycée à Grenoble
11. E d'accord / quel lycée ?
12. I4 je sais pas / elle fait un bac S / je pense / et elle m'a aidé un p'tit peu / elle m'a donné des livres / parce que elle aussi elle est espagnol / elle a étudié aussi le français comme // moi
13. E d'accord et t'en avais fait du français en Italie ?
14. I4 oui j'ai fait trois ans / comme deuxième langue // et bah de là j'ai d'jà commencé à comprendre et tout
15. E tu pensais que tu parlais bien quand t'étais en Italie / tu trouvais que tu parlais quand même bien ?
16. I4 oui / ça va / mais là j'ai compris que j'avais beaucoup de choses encore à

apprendre ((rire))

17. E et quand t'étais en Italie tu étais en quelle classe ?
18. I4 j'étais +> l'année dernière j'étais en première année du lycée
19. E ouais / et c'était quoi tes matières préférées ?
20. I4 c'était les langues les maths les sciences et la physique ((02 :00))
21. E t'en as beaucoup alors / et celle où t'étais la plus forte ?
22. I4 les maths
23. E c'était les maths / et celle que t'aimais pas du tout ?
24. I4 l'histoire
25. E ah ouais / parce qu'il y a beaucoup de choses à apprendre ?
26. I4 parce que moi j'arrive pas à retenir tout / les dates et tout
27. E et ici tu trouves que tu as appris vite le français ?
28. I4 oui
29. E fin / vu que tu connaissais déjà un peu peut-être mais +>
30. I4 oui / chaque jour j'apprenais quelque chose d'important / même avec la madame elle m'a aidé et j'ai beaucoup progressé depuis le début d'année
31. E d'accord / et est-ce que / bah ce que tu as appris / en Italie à l'école / que ce soit pour les maths pour l'histoire pour la physique / tu trouves que tu t'en es beaucoup servi ici en France
32. I4 euh oui / parce que notre programme il est encore plus avancé et / alors des choses / je les traduits en italien et en français / d'italien en français et de là je m'en suis servi beaucoup ((03 :00))
33. E et est-ce que t'as beaucoup d'amis ici ?
34. I4 euh oui / toute ma classe et / aussi des gens en dehors d'ma classe
35. E et / au début / quand tu connaissais un mot par exemple comment tu faisais pour te faire comprendre des autres élèves
36. I4 euh j'essayais d'expliquer le ?signifie? +> la définition du mot // et en français c'que je +> c'que j'arrivais à comprendre ce mot et après ils essayaient de trouver le mot que j'expliquais / ou sinon j'allais chercher dans le dictionnaire simplement
37. E et tu leur montrais le mot ou tu leur disais +>
38. I4 oui
39. E et maintenant pour comprendre les cours comment tu faisais / parce que

- comprendre les élèves c'était plus facile pour toi que comprendre les cours ?
 ((04 :00))
40. I4 c'était +> au début c'était plus difficile de comprendre les cours / et surtout l'histoire et le français / tous les matières littéraires // et des fois quand je comprenais pas y'avait ma voisine qui m'aidait à étudier et sinon / j'ai demandé des fois à des profs de m'expliquer / des trucs
41. E et ils t'expliquaient bien / fin après tu comprenais leur explication
42. I4 oui / ils essayaient de m'expliquer avec plus de détails et tout
43. E donc tu demandais quand même aux professeurs tu demandais aux élèves tu demandais un peu à tout le monde de pouvoir t'aider / ok / et donc ici au collège / qu'est-ce que c'est les matières que tu n'aimes pas ?
44. I4 les SVT / j'arrive pas à retenir tous ces mots scientifiques // j'arrive pas du tout
45. E d'accord tous les termes un peu techniques / d'accord / et celles que tu préfères ?
46. I4 maths // et français aussi / j'aime bien ((05 :00))
47. E et est-ce que / toujours avant plutôt / tu comprenais toutes les consignes que donnait le professeur / est-ce que tu savais à chaque ce qu'il fallait faire
48. I4 euh oui // oui un p'tit peu / oui
49. E ouais / ça ça t'as jamais posé de problème / tu comprenais toutes les explications
50. I4 les consignes oui mais après à faire les exercices +>
51. E c'était plus dur de faire les exercices / qu'est-ce qui était plus dure / de pas comprendre les mots encore
52. I4 oui les mots / c'est la chose principale que j'arrivais pas
53. E et d'ailleurs est-ce que tu te souviens si y'avait certains mots précisément qui te posaient problème // si t'as un exemple si t'en a pas c'est pas grave
54. I4 non
55. E non / mais t'avais quand même des mots qui te posaient problème en général ? ((06 :00))
56. I4 oui
57. E il te manquait du vocabulaire
58. I4 oui
59. E et est-ce que / bah du coup tu m'as dit que tu traduais tes cours d'italien

- en français / mais est-ce que quand quelqu'un te parlait tu faisais +> tu pensais aussi en italien pour comprendre un peu le français ?
60. I4 euh au début oui quand j'parlais je prenais / la phrase en italien et je la traduais en français / mais là j'essaye de ne pas +> ne pas penser trop et d'aller directement / à parler en français / et des fois mes amis me corrigent ou / s'il y a des choses que j'ai faux / ils me corrigent
61. E d'accord / ok / bon ça va alors tu as trouvé plein de personnes pour t'aider / et qu'est-ce que tes professeurs ont dit sur tes résultats / sur tes progrès : est-ce qu'il t'ont dit quelque chose ou pas
62. I4 ils m'ont dit +> ils m'ont beaucoup fait des félicitations parce que ma moyenne générale du premier trimestre c'était 13 et quelque chose ((07 :00)) / et parce que c'est l'italien qui m'a fait remonter tout je pense / et au deuxième trimestre j'ai eu 15,90 de moyenne j'ai augmenté / et les profs m'ont beaucoup fait des félicitations
63. E et / toi si tu +> quand tu travailles tu travailles plutôt +> les profs vous font plutôt travailler en groupe / plutôt tout seul
64. I4 ça dépend / des fois on fait +> on fait beaucoup de travail en groupe
65. E et t'aimes bien ça travailler en groupe
66. I4 oui je trouve que c'est plus facile
67. E tu préfères travailler en groupe que tout seul
68. I4 oui
69. E parce que c'est quoi qui te plait dans le travail de groupe
70. I4 parce que ya beaucoup / ya beaucoup d'idées et on peut les mettre ensemble et des fois / j'essaye même à retenir ce qu'ils disent à comment ils construisent la phrase / et à retenir un peu ce qu'ils disent ((08 :00))
71. E d'accord / et est-ce que tes professeurs travaillent avec des vidéos ou des images ?
72. I4 oui / et surtout la prof d'anglais / elle nous fait des / des vidéos en anglais / mais même on a vu en ?cours? d'histoire des arts et un film en français
73. E et ça tu aimes ça travailler avec des vidéos ou des images ?
74. I4 oui
75. E tu trouves que ça peut t'aider à mieux comprendre le français / ou c'est plus dure au contraire
76. I4 non j'aime bien les vidéos / parce que <+

77. E et est-ce que t'aimes travailler avec un ordinateur
78. I4 oui
79. E oui / tu as fait quoi déjà +> est-ce que t'as déjà appris quelque chose avec un ordinateur ?
80. I4 euh bah des fois je regarde les films / en italien mais sous-titrés en français pour comprendre un petit peu / pour savoir comment les mots ça s'écrit et tout ((09 :00)) / et je fais ça sinon je regarde des films en italien / euh en français / et euh // et je lis des fois ?au? l'ordinateur ou sur la tablette / un livres en français
81. E d'accord / et tu vas souvent sur internet ou pas trop
82. I4 non
83. E non / ça t'intéresse pas trop +>
84. P elle lit des livres / c'est rare
85. E en français / ou en bilingue
86. P Mme Bovary elle lit là
87. I4 oui je l'ai d'jà lu en italien et là j'ai commencé à lire en français pour / pour voir un p'tit peu
88. E d'accord / bon bah c'est bien / est-ce que ya quelque chose que tu voudrais rajouter / que j'ai pas mentionné / quelque chose que tu voudrais me dire par rapport au +> bah quand t'es arrivée / quelque chose qui t'a marquée
89. P le niveau d'anglais / ici ((10 :00))
90. I4 ça change beaucoup / parce qu'en Italie j'ai fait depuis l'école primaire que je fais l'anglais / et ça fait presque 10 ans que j'ai fait de l'anglais / et là ils commencent à / en 6^{ème} / et là j'trouve que c'est facile / l'anglais beaucoup
91. E bon bah voilà merci beaucoup en tout cas I4 / j'ai terminé

Entretien I5

E = Enquêteur ; I5 = EANA informateur n°5 ; P = Professeur de FLE

1. E alors pour te connaître un p'tit peu plus / dis-moi quel âge tu as ?
2. I5 j'ai 13 ans
3. E et tu es en quelle classe actuellement ?
4. I5 5^{ème}
5. E tu viens de quel pays ?
6. I5 Italie

7. E Italie / et t'es en France depuis quand ?
8. I5 depuis // aout
9. E depuis aout / et t'es allée à l'école directement en septembre
10. I5 oui
11. E ouais / et en Italie tu / tu as appris un peu le français ?
12. I5 oui / un année
13. E une année / et quand t'es arrivée ici tu trouvais qu'il y avait une différence
14. I5 oui
15. E qu'est-ce qui était différent pour toi
16. I5 que les autres parlaient trop vite
17. E et après tu t'es habituée vite
18. I5 oui
19. E ouais / comment t'as fait pour t'habituer vite ? ((01 :00))
20. I5 j'ai commencé un p'tit peu parler et / j'ai commencé à étudier un p'tit peu
21. E d'accord / et quand tu étais en Italie j'suppose que tu allais à l'école
22. I5 oui
23. E et t'étais en quelle classe ?
24. I5 j'étais // au collège / en première année
25. E première année du collège / d'accord / et est-ce que tu peux me dire quelles étaient tes matières préférées // ou ta matière préférée si t'en a qu'une
26. I5 euh SVT anglais français et maths
27. E d'accord / et celles que tu n'aimais pas trop
28. I5 Histoire
29. E à cause de quoi
30. I5 euh parce que // j'sais pas
31. E d'accord / et c'que tu as appris en Italie est-ce que ça te sert / pour les cours ici en France
32. I5 oui
33. E oui / tu te +> ça te fait des révisions / tu connais déjà des choses ((02 :00))
34. I5 oui
35. E d'accord / et est-ce que t'as beaucoup de copains ici ?
36. I5 oui
37. E ouais quand même / toute ta classe / tu parles à tout le monde ?
38. I5 toute ma classe et des 3^{èmes}

39. E et au début quand t'es arrivée et que / tu voulais parler / aux autres élèves / tu arrivais à te faire comprendre
40. I5 des fois
41. E ouais / et quand ils te comprenaient pas tu faisais comment ?
42. I5 euh je lui expliquais en anglais
43. E en anglais / tu passais par l'anglais / d'accord / et eux ils comprenaient
44. I5 oui
45. E d'accord / et pour comprendre les cours / tu faisais comment / est-ce que t'arrivais à comprendre les cours au début
46. I5 pas trop
47. E pas trop / là alors tu faisais quoi ?
48. I5 les professeurs me parlaient un p'tit peu l'anglais / des fois
49. E d'accord / ouais
50. I5 et / après quand je re +> je /// je sais pas comment dire
51. E dis-le en anglais si tu veux me dire en anglais ((03 :00))
52. I5 euh / *when I back home* / je demandais à mon père de m'expliquer ce que on a fait / et il m'aide
53. E d'accord / donc lui il t'aide / et puis bah // quand tu comprenais pas les explications du professeur ou les consignes / est-ce que ça t'es arrivée de pas comprendre les consignes du professeur ?
54. I5 oui / des fois / mais après je demandais si il me pouvait expliquer / et il m'explique
55. E et tu demandais des fois à d'autres élèves de t'expliquer / ou plus au professeur
56. I5 oui / des fois les élèves / et des fois les professeurs
57. E et / donc ici au collège c'est quoi tes matières préférées ?
58. I5 euh anglais et // physique-chimie
59. E tu saurais me dire pourquoi ?
60. I5 anglais parce que j'aime bien l'anglais ((04 :00)) // et j'aime bien les langues / et physique-chimie parce que /// comme ça / j'aime bien
61. E et celles que tu n'aimes pas
62. I5 Histoire
63. E toujours l'histoire
64. I5 oui

65. E et c'est différent l'histoire d'ici et l'histoire d'Italie / est-ce qu'il y a une raison ici plus particulière ?
66. I5 non
67. E et celle que tu trouves la plus difficile / parce que c'est compliquée
68. I5 histoire / parce qu'il y a beaucoup de dates
69. E et quand tu ne comprends pas / ou quand tu ne comprenais pas parce que je sais pas si maintenant tu comprends tout / quand tu comprends pas / qu'est-ce que tu faisais
70. I5 je demandais les professeurs de me réexpliquer
71. E et eux ils étaient d'accord pour te réexpliquer
72. I5 oui
73. E et généralement après tu comprenais / une fois qu'ils avaient expliqué
74. I5 oui
75. E et est-ce que ya une matière où les mots tu trouves qu'ils sont plus difficiles à comprendre ((05 :00)) // ou une matière où vraiment quand t'es arrivée tu comprenais pas du tout du tout /parce que les mots étaient / très compliqués
76. I5 euh je pense c'était SVT
77. E SVT tu trouves que les mots / c'est vraiment des mots précis
78. I5 oui
79. E c'est ça / et est-ce que / l'italien ça te sert à comprendre le français
80. I5 oui
81. E tu penses des fois en italiens ?
82. I5 oui // en fait quand les professeurs parlent / je traduis / en italien comme ça je comprends mieux
83. E d'accord / et tu trouves que certains mots ça se ressemble
84. I5 oui / beaucoup
85. E ouais / d'accord / et après / parce que du coup ça fait quand même depuis / septembre que t'es ici / donc t'as déjà dû avoir des résultats / est-ce que tes professeurs /ils te disent quelque chose sur les progrès que tu as fait / sur les résultats que tu as / est-ce qu'ils te font des remarques ((06 :00))
86. I5 oui / euh ils me disent +> fin ils me demandent / si en Italie j'ai fait ça // parce que des fois j'ai des bonnes notes et // et c'est tout
87. E ça les intéresse que quand tu as des bonnes notes

88. I5 oui ((rire))
89. E d'accord / et quand t'as pas trop des bonnes notes ils te disent quelque chose
90. I5 ils me disent / continue tes efforts
91. E ouais / et t'es d'accord avec ça toi ?
92. I5 oui
93. E ouais / ok / et est-ce que t'aimes bien +> tu préfères travailler tout seul / ou en groupe / ou avec un professeur / ou avec un autre élève / comment tu préfères travailler
94. I5 en groupe
95. E d'accord / et pourquoi
96. I5 parce que / si je comprends pas / les autres peuvent m'expliquer / de divers +>
97. E différentes façons
98. I5 oui
99. E d'accord / ok / et est-ce que tes professeurs ils utilisent des / des vidéos / et des images ? pour dans les cours en classe ((07 :00))
100. I5 ça dépend
101. E ça dépend / et quand ils en utilisent tu aimes bien ?
102. I5 oui
103. E ouais / qu'est-ce qui t'plait dans la vidéo
104. I5 que y'ait des images et / en voyant cette image / je comprends mieux
105. E d'accord / tu comprends mieux // et est-ce que tu / as déjà / appris quelque chose avec un ordinateur / sur un logiciel ou sur internet / non / tu aimes travailler avec un ordinateur ?
106. I5 oui
107. E oui / qu'est-ce que tu fais dessus ?
108. I5 je regarde les vidéos / ou je joue
109. E d'accord
110. P des vidéos en italien ou en français ?
111. I5 euh // en italien ou anglais français
112. E dans toutes les langues
113. I5 oui
114. E d'accord // donc tu vas souvent sur internet alors

115. I5 euh oui
116. E ouais / et sur ton téléphone tu fais beaucoup de choses ?
117. I5 pas trop ((08 :00))
118. E non / ça t'intéresse moins
119. I5 j'écoute de la musique
120. E d'accord // bon et sinon bah moi j'ai fini pour mes question et je voulais savoir / si toi t'avais des choses à rajouter / sur des remarques que tu t'étais faites quand t'es arrivée au début si y'avait quelque chose qui t'avait marquée
121. I5 non
122. E non / t'as rien à ajouter
123. I5 non
124. E non / ok / bon bah merci beaucoup / c'est déjà fini // merci beaucoup en tout cas

Entretien I6

E = Enquêteur ; I6 = EANA informateur n°6 ; P = Professeur de FLE

1. E ok donc pour te connaître un peu plus / dis-moi quel âge tu as
2. I6 j'ai 11 ans / euh 12 ans
3. E 12 ans / tu vas avoir 12 ans c'est ça ?
4. I6 euh nan j'les ai d'jà eu
5. E d'accord / et tu es en quelle classe ?
6. I6 6^{ème}
7. E et tu viens de / quel pays ?
8. I6 Espagne / et mes parents i(ls) sont russes
9. E tes parents sont russes / et toi tu as habité en Espagne avant ?
10. I6 oui
11. E et tu as déjà habité en Russie
12. I6 nan
13. E nan / jamais // depuis combien de temps tu es ici ?
14. I6 euh depuis deux ans et demi
15. E deux ans et demi / tu t'souviens quel mois tu es arrivé ?
16. I6 en janvier
17. E en janvier
18. I6 ouais le 6 janvier

19. E et t'es tout de suite allé l'école ?
20. I6 euh oui
21. E ouais / ici euh +> ah bah nan c'était en / primaire du coup
22. I6 ouais c'était en primaire
23. E et toujours à Pontcharra
24. I6 oui
25. E d'accord / et quand tu étais en Espagne tu étais à l'école
26. I6 oui / une école française ((01 :00))
27. E une école française aussi / donc t'avais déjà fait du français un peu
28. I6 oui / un peu oui
29. E c'était une école qui parlait français et espagnol / c'est ça
30. I6 oui
31. E tu étais en quelle classe là-bas ?
32. I6 CM1
33. E CM1 // et tu étais euh +> c'étaient quoi tes matières que tu préfères ?
34. I6 sport / et /// anglais
35. E et anglais / et la matière où t'étais le plus fort ?
36. I6 sport
37. E c'était sport / ok / et celle que tu n'aimais pas trop
38. I6 maths
39. E maths / ah ouais / d'accord / et // est-ce que +> bah du coup tu connaissais un p'tit peu le français
40. I6 ouais un p'tit peu
41. E t'es resté +> ça f'sait depuis la maternelle que tu étais dans cette école française ?
42. I6 nan CP
43. E juste le CP / donc t'as +> tu connaissais quand même un p'tit peu le français et tu trouves que ici c'était différent
44. I6 ouais
45. E c'était plus difficile ((02 :00))
46. I6 oui
47. E et tu trouves que tu as appris vite ?
48. I6 euh mouais
49. E et qu'est-ce que t'as trouvé difficile / quelles étaient les différences entre

- l'Espagne et ici
50. I6 euh // la langue
51. E c'était pas la même
52. I6 nan
53. P la prononciation / tu veux dire
54. I6 euh oui la prononciation
55. P et tellement ils parlent vite ici / peut-être // non
56. I6 un p'tit peu oui
57. E ils parlent vite ici ?
58. I6 oui
59. E et / c'que tu avais appris à l'école dans ton pays en Espagne / est-ce que // ça te sert / ici à l'école / par exemple[
60. I6 oui un p'tit peu[
61. E [toi qui avait un p'tit peu des difficultés en maths / est-ce que tu trouves que t'as appris des choses qui / aujourd'hui te permettent de mieux comprendre
62. I6 nan
63. E nan pas trop / ok / alors euh // est-ce que / tu as beaucoup de copains ici ?
64. I6 euh oui ((03 :00))
65. E ouais / donc euh / les autres i(ls) arrivaient à te comprendre bien
66. I6 ouais
67. E et est-ce qu'au début / quand // t'es arrivé et que tu connaissais pas un mot // est-ce qu'ils te comprenaient toujours ?
68. I6 non / pas tout le temps
69. E comment tu f'sais pour qu'ils comprennent ?
70. I6 nan // je +> j'sais pas / j'expliquais / j'expliquais le mot et après / ils m'disaient comment ça s'appelle
71. E d'accord / tu f'sais comme ça / et ça t'es arrivé des fois de faire des gestes
72. I6 euh / non
73. E non pas tellement / et pour comprendre les classe les cours / comment tu faisais
74. I6 je sais pas
75. E tu faisais rien

76. I6 non
77. E t'essayais de / d'écouter
78. I6 oui
79. P il est attentif / comme élève il est attentif
80. E et ici au collège / qu'est-ce que tu aimes comme matière ?
81. I6 euh / le sport
82. E toujours le sport ? et la matière / que / où tu es la plus forte / le plus fort
pardon ((04 :00))
83. I6 à part le sport l'anglais
84. E ouais / et celle que tu trouves la plus difficile
85. I6 euh les maths et le français
86. E pourquoi ?
87. I6 bah français j'comprends +> y'a des choses que j'comprends pas et maths aussi
88. E d'accord // est-ce que / i(l) t'arrive des fois de ne pas comprendre la consigne / que donne le professeur
89. I6 ouais
90. E ouais / et dans ces cas-là comment tu fais ?
91. I6 des fois quand je rentre chez moi mon père il m'explique
92. E ouais / et quand c'est / par exemple il donne un travail en classe
93. P les contrôles
94. I6 les contrôles euh +>
95. E tu demandes / est-ce que tu demandes ?
96. I6 au contrôle des fois
97. E ouais / tu demandes plutôt à qui ?
98. I6 bah au prof
99. E au prof / et si par exemple c'est +> parce que moi j'ai vu du coup que des fois le professeur il donnait / un exercice à faire en classe / tu demandes plus à un élève ou à un professeur quand tu comprends pas ((05 :00))
100. I6 à un élève
101. E d'accord // et comment / est-ce que tu penses que le professeur i(l) pourrait t'aider plus // plus / quand tu comprenais pas est-ce que t'aurais voulu qu'il soit plus avec toi / ou qu'il te fasse / des exercices
102. P consultations particulières quelconque / spéciales que pour toi

103. I6 euh / ouais
104. E ouais / est-ce que t'aurais aimé qu'i(l) / qu'il t'explique un p'tit peu plus / précisément ?
105. I6 mouais
106. E ouais / est-ce que y'a des mots avec lesquels tu as des difficultés
107. I6 non
108. E nan / au début
109. I6 ha un p'tit peu oui
110. E au début quand t'es arrivé / est-ce que y'avait des mots que tu trouvais qui étaient vraiment difficile
111. I6 oui
112. E comme quoi par exemple ?
113. I6 bah +>
114. E dans +> par exemple dans une matière en particulier
115. I6 bah là je sais pas mais y'avait beaucoup de mots que j'connaissais pas ((06 :00))
116. E même en ayant fait du français avant ?
117. I6 quoi ?
118. E même en ayant fait du français avant ?
119. I6 oui
120. E d'accord / et en Espagne tu faisais toutes les matières en français ou / t'avais certaines matières que en espagnol ?
121. I6 non y'a y'a / c'était tout en espagnol / y'avait un cours c'était en français
122. E d'accord / donc par exemple / le vocabulaire des maths / tu l'avais pas forcément
123. I6 nan
124. E par exemple multiplier diviser +>
125. I6 c'était en fran +> espagnol
126. E tout ça tu le connaissais pas / d'accord // et est-ce que tes professeure / ils te parlent un peu de / tes progrès de tes résultat
127. I6 nan
128. E nan // ils te disent rien du tout ?
129. I6 non
130. E et t'aimerais qu'i(l) / qu'ils te / disent / comment tu avances

131. I6 oui
132. E ouais // et / est-ce que tu / aimes travailler en / groupe ou tu préfères travailler tout seul
133. I6 en groupe
134. E tu préfères travailler en groupe / pourquoi
135. I6 parce que j'trouve c'est plus simple et / ((07 :00)) bah y'a +> quand je comprends pas quelque chose mes copains i(ls) m'expliquent
136. E d'accord / et je sais pas si / tu travailles des vidéos ou des images / les professeurs est-ce qu'ils te montrent des images
137. I6 des fois oui
138. E et est-ce que tu aimes bien ça ?
139. I6 euh oui
140. E ouais / et / est-ce que tu as déjà travaillé avec un ordinateur / appris quelque chose avec un ordinateur
141. I6 euh oui
142. E tu as appris quoi ?
143. I6 bah / en techno j'apprends // bah j'fais des documents sur / le planeurs et tout / (en)fin sur les +> j'fais des fichiers et après j'imprime
144. E et tu aimes ça ?
145. I6 oui
146. E qu'est-ce qui te plaît dans l'ordinateur
147. I6 euh / la recherche
148. E et chez toi tu utilises beaucoup l'ordinateur
149. I6 des fois oui
150. E ouais / tu fais quoi avec ?
151. I6 je regarde des vidéos
152. E en / quelle langue tu les regardes tes vidéos
153. I6 en espagnol
154. E plus en espagnol
155. I6 oui ou des fois c'est des vidéos en anglais mais c'est / des vidéos de sport ((08 :00))
156. E toujours le sport alors / ok / et est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose que j'aurais pas dit[
157. I6 non[

158. E quelque chose qui t'a marqué quand t'es arrivé au début en France
159. P qu'est-ce qui te manquait le plus / ou qu'est-ce que tu voudrais avoir /
quelle aide tu voudrais avoir
160. I6 bah // je sais pas
161. E nan / bah si tu sais pas si c'est bon / merci beaucoup en tout cas

Entretien I7

E = Enquêteur ; I7 = EANA informateur n°7 ; P = Professeur de FLE

1. E donc pour commencer j'aimerais savoir / quel âge tu as
2. I7 j'ai / 14 ans
3. E ouais / donc t'es en 4^{ème} c'est ça ?
4. I7 oui en 4^{ème} / mais j'ai redoublé une fois
5. E d'accord / et tu / viens de quel pays ?
6. I7 je viens de / d'Espagne / j'habitais à / Séville / c'est / tout en bas dans
l'Espagne
7. E ouais / d'accord / et t'es arrivé en France quand ?
8. I7 il y a / 3 ans
9. IE y'a 3 ans déjà ?
10. I7 3 ou 2 ans / 2 et demi j'crois
11. E ok / et t'es allé à l'école tout d'suite ?
12. I7 euh oui
13. E ouais / et tu connaissais le français avant de / d'être ici ?
14. I7 euh pas trop / en fait / quand j'(é)tais en Espagne / j'(é)tais dans un collège
français / on étudiait le français et du coup / j'comprendais mais / j'arrivais
pas à parler parce que / quand j'(é)tais en Espagne j'avais pas des très / très
bonnes notes / tu vois et du coup / voilà ((01 :00))
15. E et c'était +> par exemple tu faisais de l'histoire-géo en français / tu faisais /
c'était ça
16. I7 ah oui c'était <+
17. E c'était tous les cours étaient en français ou une partie des cours
18. I7 en fait on avait +> on faisait // y'avait des cours en espagnol et en français
/ genre un jour / c'était en espagnol / l'autre jour c'est en français / on
faisait / comme ça / comme la prof elle voulait mais <+
19. E D'accord / ok / ok / et t'avais des +> c'était le même prof / c'était pas un

- prof pour l'espagnol / un prof pour XXX
20. I7 non non non non c'était / mais oui l'même prof
21. E d'accord ok / et donc bah / t'étais en quelle classe / quand t'étais en Espagne / quand XXX avant de partir en France
22. I7 j'(é)tais en // en fait je sais pas comment le dire parce que les cours i(ls) sont différents
23. E dis-le en +> ouais / mais dis-le en
24. I7 j'crois en 6^{ème}
25. E ouais / ça s'appelle comment en Espagne cette classe / dis-le en espagnol
26. I7 6^{ème} aussi mais / en fait
27. E c'est 6^{ème} année ?
28. I7 oui
29. E ouais / ok / je chercherais / et c'était quoi / là-bas / les matières que t'aimais bien / ou la matière que t'aimais bien ? ((02 :00))
30. I7 euh le sport et la musique
31. E ouais / et celles que t'aimais pas par contre ?
32. I7 j'crois c'était les maths parce que / en fait // j'avais des mauvaises notes et j'comprendais rien/ parce que j'(é)tais tout au fond / et j'avais eu +> et j'voyais pas bien / j'avais besoin de lunettes et / j'le disais pas / j'le gardais / et bah / voilà / du coup j'voyais rien / j'disais rien / j'(é)tais trop timide c'était +>
33. E ouais d'accord / et c'est celle-là où tu avais le plus de mal ou t'en avais une autre aussi où tu avais le plus de mal
34. I7 non / maths / non c'est que maths / les autres j'm'en sortais
35. E d'accord / et c'que t'as appris +> parce que bah du coup t'étais quand même à l'école / t'as appris quand même des choses en Espagne +> c'que t'as appris là-bas est-ce que ça t'sert / aujourd'hui là dans les cours en France / ou tu trouves que c'est totalement différent ((03 :00))
36. I7 non / parce que / on va dire que là-bas c'est plus / un français scolaire parce que / même si tu travailles / très très très bien / là-bas / bah tu peux pas parler / aux français / en fait / si tu finis le collège et tout ça dans ce / dans ce collège-là / et tu viens en France bah tu vas avoir mal à parler parce qu'on va dire c'est l'français mais la bas c'est plus / on va dire c'est le français / principal tu vois c'est pas / c'est pas / j'sais pas

37. E c'est un peu comme l'anglais ici en France / par exemple si +> tu vois les cours d'anglais ici / si on va en Angleterre / on va pas trop savoir parler / c'est ça
38. I7 tu peux comprendre et tu peux parler / mais c'est pas +> tu vas pas arriver à les suivre / tu peux pas parler / voilà
39. E ouais / et tu trouvais qu'c'était quoi qui était difficile / quand t'es arrivé alors / pour parler avec les autres ((04 :00))
40. I7 j'sais pas mais en fait quand j'suis arrivé genre j'ai commencé à apprendre le français bah / en une s'maine j'suis arrivé à parler / normal / j'veux dire / si j'parlais avec quelqu'un il allait me comprendre
41. E d'accord donc tu trouves que t'as appris vite
42. I7 oui
43. E et / donc bah t'as beaucoup de copains ici ?
44. I7 ah oui oui
45. E ouais / ça va / oui j'ai pu voir c'est bon / que tu discutais beaucoup / et au début / quand t'es arrivé et que / bah après tu connaissais déjà un peu l'français / mais par exemple y'avait un mot qu'tu connaissais pas et qu'tu voulais leur dire ça / tu faisais comment pour leur expliquer / ou leur faire comprendre ?
46. I7 euh / ça dépend / si euh +> des fois je disais un mot / en espagnol j'lui dis / je disais je dis un mot en espagnol / et / si tu trouves un mot qui se ressemble / bah / tu me dis / et voilà / ou des fois si par exemple je voulais dire / j'sais pas ((05 :00)) / une chaussure / je disais ça ((*montre sa chaussure*)) / tu vois j'faisais +>
47. E tu montrais / d'accord / et après bah dans / quand t'es arrivé ils te comprenaient bien les autres ?
48. I7 euh oui oui
49. E ouais / et toi tu les comprenais bien
50. I7 oui / quand j'suis arrivé j'comprenais tout tout tout / mais vraiment tout mais j'arrivais pas à parler
51. E et pour les cours ouais c'est pareil / du coup tu comprenais pareil
52. I7 oui
53. E ok / et est-ce que / bah toutes les consignes c'est pareil / tu les comprenais

- / tu savais c'qu'on t'demandait d'faire / à chaque fois qu'on t'donnait un exercice
54. I7 oui je rentrais chez moi / j'faisais l'exercice et tout et voilà
55. E là y'avait pas de problème / d'accord
56. I7 mais j'étais un peu / timide pour sortir au tableau si y'avait genre le prof qui disait euh I7 tu peux / faire / tu peux faire l'exercice / je faisais mais j'arrivais pas à parler / du coup j'écrivais et tout et après / y'a le prof qui explique ?à la classe?
57. E ok / et le professeur tu // tu / trouves qu'il t'expliquait bien ((06 :00))
58. I7 ah oui oui
59. E et des fois il était plus avec toi ou il t'interrogeait plus / est-ce que tu trouves[
60. I7 non[
61. E [qu'il était différent
62. I7 non / bah des fois il expliquait a toute la classe / moi j'comprenais et si genre / et si il voit que / j'sais pas j'fais / une tête en mode / j'comprends pas bah / il dit / t'as compris / et bah des fois j'lui disais non / et il m'expliquait après j'comprenais
63. E d'accord / et ça t'arrivait jamais de +> si tu comprenais pas de poser une question ou +>
64. I7 non si j'comprends pas je demande à un ami / et si j'trouve vraiment personne et bah / le jour suivant / je vais vers le prof et j'lui dit / j'ai pas compris c' que vous avez dit
65. E d'accord / ok / et ici au collège / la matière que tu aimes ou les matières que tu aimes c'est pareil que +>
66. I7 euh non / là c'est le sport et les maths
67. E ah ça a changé / à cause de quoi // ou grâce à quoi ((07 :00))
68. I7 parce que / en fait j'aime bien les maths / mais / avant /// comment j'avais dit <+
69. E maintenant t'as acheté des lunettes ? ((rire))
70. I7 oui / mais en plus quand l'prof il nous donnait un contrôle / ou un truc à faire / bah j'comprenais pas parce que j'voyais des lettres / j'voyais la racine carré / et des trucs / tu peux pas faire si tu l'as / si tu as pas appris / tu peux pas l'deviner / bah là / une fois que / que je me suis ach'té des

- lunettes / bah ils m'ont tout réexpliqué j'ai tout compris et maintenant c'est ma matière préférée
71. E d'accord / au final ça t'a fait un p'tit peu des révisions
72. I7 oui / j'ai tout repris / et tout ce que j'ai perdu là-bas bah XXX
73. E et celle que tu n'aimes pas
74. I7 c'est / musique / mais parce que / j'aime pas / passer devant les autres parce qu'on doit chanter / devant toute la classe ((08 :00))
75. E moi aussi j'aimais pas ((rire)) / et celle que tu trouves la plus difficile
76. I7 difficile c'est // j'crois c'est / physique-chimie
77. E à cause de quoi ?
78. I7 à cause de // +> des fois / là on fait / on fait pas trop / on / ce qu'on fait c'est pas trop dur / mais avant on faisait les molécules et tout ça et / et c'était un peu dur parce que // voilà / parce que y'avait trop de lettres et / voilà
79. E y'avait des mots qui étaient vraiment précis / et difficile à retenir ?
80. I7 non non non non / c'est / c'est pas à cause / c'est pas à cause des mots / j'veux dire / c'est pas // enfin j'arrivais pas à écrire / ou j'arrivais pas à me rappeler des trucs ((09 :00))
81. E d'accord / ok / et est-ce que tu trouves que dans une matière y'a des mots / qui sont plus / difficile à / bah justement à retenir / ou / qui sont / tu trouves que y'a une matière ouais où vraiment c'est dur de comprendre les mots
82. I7 ha nan
83. E nan / ça ça va / même au début / quand t'es arrivé
84. I7 au début / nan ça allait très bien XXX
85. E et des fois ça t'arrive de penser +> je sais pas si tu parles autre chose que l'espagnol
86. I7 oui
87. E tu parles quoi comme langues
88. I7 euh j'parle le russe
89. E le russe aussi / est-ce que ça t'arrive de / de penser dans une autre langue pour comprendre le français // est-ce que tu passes par l'espagnol pour des fois comprendre / le français est-ce que / tu vois des mots et tu t'dis ah ça ça ressemble à l'espagnol donc / tu +>

90. I7 ouais j'fais ça mais +>
91. E tu fais ça ?
92. I7 ouais mais des fois c'est / c'est pas l'truc/ c'est pas / ça se ressemble beaucoup mais
93. E c'est pas le bon mot
94. I7 ouais ça veut pas dire le même truc
95. E ouais / d'accord ((10 :00))/ et est-ce que tes professeurs i(ls) te parlent un peu de / des résultats que tu as / des progrès que tu as fait / est-ce qu'ils te font des remarques par rapport à ça
96. I7 le premier et deuxième trimestre / j'étais vraiment // pas bien / on va dire // on va dire / c'était mieux qu'une année dernière / par exemple maintenant j'ai eu / j'avais eu la moyenne / j'ai dépassé la moyenne / mais voilà / maintenant j'suis là j'ai / j'ai +> quand j'faisais un contrôle il me le rendait ils m'mettaient ouais on voit t'as / tu fais des efforts / j'sais pas quoi mais premier et deuxième c'était XXX
97. E et ils te disaient rien / ils / faisaient pas d'remarques
98. I7 enfin si ils m'disait // ils faisaient pas de remarque mais ils disaient / tu comprends / vas-y dit / dit à la classe ce que t'as compris ou fait l'exercice
99. E et toi tu n'aimais pas trop / passer d'avant tout le monde comme ça
100. I7 nan nan ((11 :00))
101. E j'l'ai compris je pense / et du coup / bah justement t'aimes pas trop passer au tableau comme ça mais est-ce que t'aimes bien quand même travailler / en groupe avec d'autres élèves[
102. I7 ah oui[
103. E ou tu préfères travailler tout seul
104. I7 nan nan en groupe / parce que / bah en groupe / si t'es avec tes amis bah tu rigoles mais en même temps tu fais un travail / alors voilà c'est mieux // travailler / et rigoler / parce que si tu travailles +> si tu fais que du travail sérieusement bah au bout d'un moment / voilà ça / ça peut t'saouler on va dire / et avec tes amis tu rigoles et / c'est c'est c'est pas l'même truc
105. E ouais / c'est pas pareil / est-ce que y'a des professeurs qui / qui vous montrent des vidéos ou des images / dans les cours ?
106. I7 oui
107. E ouais / et tu trouves ça bien /est-ce que t'aimes bien / ou ça +> t'as pas

- spécialement d'avis là-dessus
108. I7 euh // non j'ai pas d'avis c'est +> ((12 :00))
109. E non / toi pour toi ça change rien qu'ils montent des vidéos ou que +>
110. I7 non
111. E et est-ce que tu aimes travailler avec un ordinateur ?
112. I7 oui / mais des fois y'a // au collège/ par exemple j'ai / j'sais pas trop si c'est l'même truc dans tous les collèges mais / on a / un compte pour / rentrer / alors y'a l'ordi / moi si j'mets mon prénom et mes mots de passe / bah j'mets mon compte et bah ça ça marche ok parce qu'Espagne c'était pas pareil / et bah si des fois j'oublie le mot de passe ou +> voilà / après on a deux / deux mots de passe à retenir / c'est / pour le ENT / c'est pour savoir si on a des devoirs ou pas / et ça on peut utiliser même chez nous / et le mot de passe de / pour / pour pouvoir rentrer dans l'ordi ici / si t'oublie le premier mot de passe // bah tu peux pas / tu peux pas allumer ton ordi avec ton compte ((13 :00))
113. E d'accord / ok / donc tu trouves ça plus / plutôt gênant ?
114. I7 euh / c'est pas gênant / mais si tu retiens pas bah / ça te +> voilà
115. E d'accord / et vous faites quoi sur les ordinateurs généralement ?
116. I7 on utilise des programmes pour // pour dessiner / en art plastiques aussi pour les maths / on fait des triangles / on fait +>
117. E ah oui je me souviens / et donc bah / chez toi t'en as un d'ordinateur aussi ?
118. I7 oui
119. E tu fais quoi avec / j'suppose que tu fais pas des triangles / chez toi
120. I7 bah j'parle avec mes amis d'Espagne avec Skype / je joue à des jeux / des jeux et j'sais pas
121. E tu vas beaucoup sur internet ?
122. I7 oui
123. E ouais / et ton / ton téléphone portable il te // il te sert / (en)fin tu t'en sers beaucoup pour aller sur internet / ou pas du tout ((14 :00))
124. I7 j'm'en sers tout le temps tout le temps
125. E tout le temps / tu dirais que tu t'en sers plus que l'ordinateur
126. I7 oui beaucoup plus
127. E ouais / d'accord // et / bah moi pour moi j'ai finis mes question et j'voulais

savoir si t'avais quelque chose à rajouter / quelque chose que j'aurais pas dit / j'sais pas par exemple un truc qui t'a marqué / quand t'es arrivé en France // que tu voudrais me dire sinon bah +>

128. I7 bah non / non c'est / c'est le même truc qu'en Espagne on va dire mais // y'a pas une grande différence
129. E D'accord / bon bah merci beaucoup en tout I7

Entretien I8

E = Enquêteur ; I8 = EANA informateur n°7 ; P = Professeur de FLE

1. E donc pour commencer j'aimerais t'connaitre un p'tit peu plus / est-ce que tu peux me dire quel âge tu as ?
2. I8 bah j'ai 15 euh j'ai 15 ans et demi / je suis en 4^{ème} / suis dans / suis dans le collège Marcel Chene
3. E et t'es ici depuis combien de temps ?
4. I8 ça fait / 1 an
5. E t'es arrivé en quel mois ?
6. I8 euh au mois de / aout
7. E au mois d'août et du coup t'es allé euh directement à l'école en / en septembre ?
8. I8 ouais
9. E ouais / et tu viens de quel pays ?
10. I8 euh marocain
11. E d'accord // là-bas t'allais à l'école
12. I8 ouais
13. E ouais / et t'étais en quelle classe
14. I8 au lycée
15. E t'étais au lycée / ça s'appelait comment dis-le en +> je sais pas si +>
16. I8 ouais mais c'est pas pareil
17. E ouais mais c'est pas pareil mais dit quand même euh le // le nom // j'sais pas si c'est arabe c'est ça ?
18. I8 le nom ?
19. E ouais le nom de ta classe / j'essaierai de trouver toute seule
20. I8 euh / j'ai pas compris
21. E dis-moi le nom dans quelle classe tu étais

22. I8 ah seconde ((01 :00))
23. E et est-ce que t'avais déjà fait du français
24. I8 ouais
25. E ouais / c'était / là-bas ils parlaient français les gens
26. I8 non
27. E non / t'en avais fait comment alors // du français / t'en avais fait comment / t'avais appris tout seul
28. I8 ah oui tout seul
29. E tout seul / comment ?
30. I8 bah // avec donc euh l'école // l'école / on apprenait le français à l'école
31. E ah vous appreniez le français à l'école / et // est-ce que tu trouves que ici euh / tu as appris vite
32. I8 ouais
33. E ouais / comment t'as fait pour apprendre euh vite le français
34. I8 bah on fait / cours de français
35. E avec euh +>
36. I8 avec euh +X ((désigne la professeure de FLE en face de lui))
37. E don ça ça t'a beaucoup aidé
38. I8 ouais
39. E ouais/ et donc quand t'étais au Maroc c'était quoi tes matières préférées ou ta matière préférée
40. I8 bah français
41. E et celle ou t'étais le plus fort
42. I8 bah ça va ((02 :00))
43. E celle la matière où t'étais le plus fort / où tu réussissais le plus / au Maroc / c'était quoi
44. I8 euh / comme / histoire
45. E en histoire / et celle que tu trouvais le plus difficile
46. I8 français
47. E d'accord // c'était plus difficile le français
48. I8 hum
49. E est-ce que t'as beaucoup de copains ici
50. I8 ouais ouais
51. E ouais / et quand t'es arrivé au début est-ce que / ils te comprenaient

52. I8 ah non
53. E non / et comment tu faisais pour qu'ils te comprennent ?
54. I8 ((la professeure de FLE fait des gestes)) ((rire)) comme elle a fait
55. E elle a fait comment
56. I8 bah / j'sais pas / ils comprennent pas c'est tout
57. E et quand tu voulais leur dire quelque chose // tu disais rien ou tu disais quand même
58. I8 je disais rien
59. E tu disais rien du tout
60. I8 ouais
61. E ok / et pour comprendre les cours / les leçons ((03 :00))
62. I8 XXX je parle pas / j'fais rien
63. E tu fais rien / et tu comprenais pas les cours quand tu écoutais
64. I8 non
65. P et tu as doublé / oui / c'est ça
66. I8 non je n'ai pas doublé
67. P tu n'as pas doublé / tu as juste perdu une année
68. E et est-ce que ça te dérangeait de ne pas comprendre les leçons
69. I8 non maintenant je comprends bien / mais avant +>
70. E ça te dérangeait pas
71. I8 non
72. E d'accord / et quelles sont les matières au collège que tu aimes
73. I8 maths
74. E pourquoi
75. I8 parce que c'est facile
76. E c'est facile
77. I8 ouais / je comprends bien les maths
78. E d'accord / et celles que tu n'aimes pas
79. I8 physique chimie / sciences
80. E et ça c'est parce que c'est difficile
81. I8 ouais
82. E et donc c'est celle-là les matières les plus difficiles pour toi
83. I8 ouais
84. E ouais / d'accord / et euh //est-ce que tu comprends / toujours la // la

- consigne du professeur ? ((04 :00))
85. I8 ouais
86. E ouais / quand il donne un exercice / tu le fais toujours // parce que non / non / pas tu le fais +>
87. P non / même il ne comprend pas toujours la consigne
88. E tu ne comprends pas toujours
89. I8 ouais
90. P faut réexpliquer un autre mot etc.
91. E ok / bon bah quand tu ne comprends pas la consigne tu fais comment
92. I8 rien / j'demande à la prof
93. P il me dit madame j'ai pas compris là
94. E tu demandes au prof tu fais pas rien alors
95. I8 ouais
96. P est- ce qu'il t'arrive de demander à des à / ton voisin ou // a des autres élèves
97. I8 si si je demande
98. E ça tu demandes
99. I8 ouais
100. E et ils t'aident souvent ?
101. I8 ouais
102. E d'accord /et est-ce que tu voudrais que euh le professeur il soit plus avec toi
103. I8 ouais
104. E pour mieux t'expliquer // ouais // et tu // préfères travailler / tout seul avec lui / toi tout seul / ou avec un élève ((05 :00))
105. I8 non avec un élève
106. E plus qu'avec un professeur
107. I8 ouais
108. E est-ce que ya +> quand t'es arrivé au début yavait des mots // qui te posaient problèmes / des mots // précis
109. I8 ouais
110. E tu t'souviens lesquels ou pas
111. I8 non
112. E tu t'souviens dans quelle matière / plus / où t'avais des difficultés
113. P là où tu ne comprenais pas du tout de quoi il s'agit

114. I8 maintenant
115. P non / quand tu es arrivé
116. E bah même maintenant si c'est encore maintenant / mais plus quand t'es arrivé
117. I8 je sais pas
118. E nan y'avait pas des matières plus difficiles à comprendre que d'autres
119. P que tu ne comprenais rien de partout SVT je sais pas / physique chimie
120. I8 si euh / sauf en SVT physique chimie que je comprends pas
121. P c'est toujours SVT physique chimie qui sont les plus difficiles que tu ne comprends pas toujours
122. E d'accord
123. P et histoire tu comprends
124. I8 ouais pareil
125. P pareil / voilà / il y a beaucoup de problèmes
126. I8 non / que physique chimie et SVT et histoire ((06:00))
127. P donc les maths c'est plus facile parce qu'il y a des chiffres / il faut faire avec des chiffres et pas avec les mots
128. E ok / et est-ce que tu passes des fois par // ta langue maternelle // la langue // de ton // je sais pas c'est quoi ta langue maternelle
129. I8 ma langue
130. E la langue que tu parlais au Maroc
131. I8 euh arabe
132. E est-ce que tu passes par l'arabe pour euh penser en français des fois
133. I8 ouais
134. E pour essayer de comprendre le français / tu traduis à l'intérieur
135. P tu traduis à l'intérieur de toi
136. I8 ouais ouais je XXX
137. P par exemple je te demandais quelque chose / tu penses tout d'suite la réponse en arabe et après à l'intérieur de toi tu traduis comment il faut dire en français / ou c'est déjà automatique
138. I8 non non non / je traduis dans ma tête
139. E d'accord / et est-ce que tes professeurs ils te disent quelque chose sur euh / les progrès que tu fais / sur les résultats / que tu as // est-ce qu'ils te disent / que c'est bien / que c'est pas bien ((07 :00))

140. I8 si ouais
141. E ils te disent que c'est bien
142. I8 ?ils me disent? pas mal
143. E pas mal et t'es d'accord avec ça
144. I8 ha non
145. E non / pourquoi
146. I8 parce que / il faut travailler
147. E d'accord / tu penses que / toi / tu travailles beaucoup ?
148. I8 moi // ouais / mais maintenant non / XXX quand j'étais au Maroc / je travaillais bien
149. P plus / au Maroc
150. E d'accord / et euh // est-ce que tes professeurs ils te montrent des vidéos ou des images / en cours
151. I8 oui / ouais
152. E tu trouves que c'est bien / tu aimes ça
153. I8 ouais/ mais c'est facile
154. E c'est plus facile avec des vidéos
155. I8 ouais
156. E qu'est-ce que tu aimes dans le fait de voir une vidéo
157. I8 en espagnol
158. E en espagnol / ça t'aide
159. E d'accord / et / est-ce que / tu as déjà travaillé avec un ordinateur
160. I8 ouais
161. E ouais / tu as fait quoi avec
162. I8 rien / juste internet ((08 :00))
163. E ah / ça c'est pas travailler
164. P mais qu'est-ce que tu cherches sur internet
165. E voilà / qu'est-ce que tu cherches sur internet // tu peux me dire hein euh / moi ça me +>
166. P par exemple / qu'est-ce que tu peux chercher sur internet
167. I8 chercher ?
168. P tu n'as pas d'internet chez toi ?
169. I8 si si
170. P et alors / tu l'allumes l'ordinateur et tu cherches quoi ?

171. I8 bah c'est comme d'hab / Facebook c'est tout
172. E ah bah voilà / bah c'est pas grave hein / tu te sers d'internet donc euh et tu t'en sers beaucoup de ça
173. I8 ouais
174. E et de ton téléphone euh tu // t'as beaucoup de choses sur ton téléphone
175. I8 ouais
176. E tu t'sers plus de ton téléphone ou d'l'ordinateur
177. I8 mon téléphone
178. E plus du téléphone / et euh // est-ce que // t'as des choses que tu voudrais me dire que j'aurais pas dites/ quand t'es arrivé en / en France ici à l'école / quelque chose qui t'a marqué ((09 :00))
179. I8 non
180. E non rien du tout
181. P est-ce que tu étais bien quand tu es arrivé / ou tu étais //mal / dans ton assiette
182. I8 non j'étais mal
183. P tu étais mal / ça te manquait beaucoup la vie là-bas
184. I8 ouais
185. P et les copains / et l'entourage / et les profs / même que tu as dit que tu travaillais mieux / là-bas que tu travailles là
186. I8 ouais
187. P et là ça va déjà ou pas/ ou ce n'est pas encore passé
188. I8 non maintenant ça va
189. P maintenant ça va
190. I8 ouais
191. E donc merci I8 / d'avoir répondu à mes questions

Annexe 7 : Questionnaire à l'attention du second degré (toutes disciplines confondues)

- **Finalité :** Monter une formation pour permettre aux EANA isolés de disposer d'un accompagnement dans leur premier temps de scolarisation.
- **Objectifs :**
 - Identifier les difficultés des enseignants dans la gestion des EANA au sein des classes ordinaires ;
 - Identifier ce que les professeurs mettent en place comme pédagogie pour ce public et les enjeux ;
 - Connaître les représentations des professeurs par rapport aux difficultés des EANA ;
 - Identifier l'intérêt d'une formation en ligne pour l'intégration d'une classe ordinaire.
- **Amorce :**

Ce questionnaire de recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master en Didactique des langues et ingénierie pédagogique et multimédia (DILIPeM), Grenoble 3 . Il a été conçu pour identifier les besoins des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) afin de réaliser un dispositif leur permettant d'être mieux accompagnés à leur arrivée en classe ordinaire. L'anonymat est rigoureusement garanti.

Présentation

Etablissement :

Formation :

Discipline(s) enseignée(s) :

Les EANA et vous

1. Pour vous, avoir des EANA dans votre classe c'est :
☐ La 1ère fois ☐ Tous les ans ☐ De temps en temps
2. Combien d'EANA avez-vous en général chaque année ?
☐ 2-3 ☐ 4-5 ☐ Autre, à préciser : ...
3. Avez-vous reçu une formation pour enseigner aux EANA ?
☐ Oui ☐ Non
4. Quelle(s) stratégie(s) mettez-vous en place pour communiquer avec les EANA
☐ Reformulation ☐ Gestes ☐ Ralentissement du débit de parole

- ☐ Articulation ☐ Dessins ☐ Recours à une autre langue
☐ Répétition ☐ Médiation par d'autres élèves
☐ Autre, à préciser :

5. Que font les élèves allophones lorsqu'ils n'ont pas compris quelque chose ?

- ☐ Demandent à un autre élève ☐ Continuent à suivre le cours
☐ Demandent au professeur ☐ Ne font rien
☐ Autre, à préciser :

6. Avez-vous des critères spécifiques d'évaluation pour eux ?

- ☐ Oui ☐ Non

Si oui quels sont les plus importants pour vous ? (Donnez deux propositions)

.....

7. Qu'attendez-vous d'un élève allophone lorsqu'il arrive dans votre classe ? (Donnez deux propositions)

.....

8. Quels sont les types de documents supports que vous utilisez ?

- ☐ Schémas ☐ TNI ☐ Manuel
☐ Vidéos ☐ Carte ☐ Document papier
☐ Diaporama ☐ Document projeté ☐ Manipulation (expérience, TP)
☐ Image ☐ Texte
☐ Autre, à préciser :

9. Sur une semaine de travail avec une classe, quelle est la proportion en pourcentage pour chaque méthode de travail ?

- ☐ Travail individuel :%
☐ En binôme :%
☐ En groupe :%
☐ Toute la classe ensemble :%

L'intégration en classe ordinaire

Dans une prise en charge spécifique des EANA, sur quoi d'après vous doit-on mettre le plus l'accent ? (Deux réponses maximum)

- ☐ Apprentissage de la langue ☐ Respect des règles de vie

☐ Les connaissances scolaires ☐ Maîtrise des outils/matériel de la classe

☐ Autre, à préciser :

10. En termes de langue, sur quel(s) aspect(s) voudriez-vous qu'on mette l'accent pour que les EANA soient plus à l'aise ? (Cocher deux propositions)

☐ Compréhension orale ☐ Compréhension écrite

☐ Expression orale ☐ Expression Ecrite

☐ Interaction avec les autres élèves ☐ Interaction avec les professeurs

☐ Autre, à préciser :

11. Selon vous, en quoi les besoins des EANA sont-ils différents de ceux des autres élèves ?

.....
.....

12. En règle générale, à quelle phase du cours les élèves allophones prennent-ils la parole ?

☐ Pendant la leçon ☐ Quand il travaille en groupe

☐ Pendant les exercices ☐ Quand il travaille seul

☐ Pendant les TP

☐ Autre, à préciser :

Les EANA et le numérique

13. Recourez-vous au numérique pour les aider dans leur apprentissage ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, que leur avez-vous fait apprendre ? Avec quels outils ? Pour quoi faire?

.....
.....

14. Dans votre classe, autoriseriez-vous l'utilisation d'un téléphone portable ou d'un autre moyen pour :

	OUI	NON
a. Photographier le tableau :	☐	☐
a. Enregistrer le cours :	☐	☐
b. Filmer le cours :	☐	☐
c. Taper ses notes :	☐	☐
d. Utiliser un traducteur :	☐	☐

e. Utiliser un dictionnaire en ligne : ☐ ☐

f. Utiliser les ressources disponibles sur son téléphone : ☐ ☐

15. Parmi les EANA que vous avez eu dans votre classe, combien avait une pratique du numérique ?

- ☐ 10% ☐ 20% ☐ 30% ☐ 40% ☐ 50%
- ☐ 60% ☐ 70% ☐ 80% ☐ 90% ☐ 100%
- ☐ Aucune pratique du numérique

16. Si on mettait en place un cours en ligne, qui pour vous serait le mieux placé pour accompagner les élèves dans leur travail ? (Deux réponses maximum)

- ☐ Un enseignant ☐ Un autre élève
- ☐ Un parent ☐ Un EANA d'une autre année
- ☐ Une personne de la vie scolaire
- ☐ Autre, à préciser :

17. S'il y avait un dispositif en ligne pour eux, que devra-t-il contenir à votre avis ?

.....

.....

.....

.....

Merci de votre participation !

MOTS-CLÉS : Elève allophone nouvellement arrivé (EANA), dispositif en ligne, classe ordinaire, français langue seconde (FLS), accompagnement

RÉSUMÉ

En France, les élèves allophones nouvellement arrivés sont accueillis dans des structures spécifiques leur permettant de suivre des cours de français, et, de ce fait, d'intégrer progressivement les classes ordinaires. Toutefois, 25% des allophones sont dits « isolés », c'est-à-dire qu'ils ne disposent pas d'un suivi spécifique à leur arrivée en classe ordinaire. Pour répondre aux besoins de ce public à besoins particuliers le CASNAV de l'académie de Grenoble a entrepris de concevoir un dispositif d'appui pour les premiers temps de scolarisation de ces élèves isolés. Cette commande est alors le point de départ de ce travail qui propose une analyse des besoins de ces élèves afin de créer une formation qui pourrait les accompagner au mieux dès leur arrivée dans le système éducatif français. Par le biais d'entretien et de questionnaire, des témoignages d'enseignants et d'élèves allophones ont été recueillis, apportant alors des éléments de réponses quant au contenu de ce dispositif.

KEYWORDS : Recently arrived allophone pupils, online device, regular classes, French as a second language, support

ABSTRACT

In France, recently arrived allophone pupils are welcomed in specific structures that allow them to learn french and progressively join regular classes. However, 25% of allophones are qualified as “isolated”, this term indicates that they do not benefit from any kind of specific support upon their arrival. This issue has been addressed and to fulfill the needs of these newcomers the CASNAV of the “académie de Grenoble” decided to develop a device to support these isolated pupils at the beginning of their schooling. The necessity to create a new tool has been the starting point of our work. We offer to analyse the needs of the pupils in order to conceive a plan of action that may help them and ease their integration in the French schooling system. Using interviews and questionnaire that were administered to both teachers and allophone pupils, we gathered precious information that will allow us to develop a support device.