

UNIVERSITE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Besançon

Mémoire
présenté pour l'obtention du Grade de
MASTER

mention : pratiques et ingénieries de la formation
parcours recherche en éducation – 1er degré
sur le thème :

*Apprendre le français comme langue seconde
à l'école maternelle*

VOLUME II - ANNEXES

Mémoire présenté par :
Marie-Claire SIMONIN

Nom du directeur :
Nathalie THAMIN
Maître de conférences en Didactique
du français langue étrangère et seconde
(7^{ème} section C.N.U.)

Année universitaire 2017-2018

Table des matières

1. Contexte : un quartier, une école de REP	5
1.1. Entretien à propos du quartier de Planoise et du théâtre	5
1.2. L'école en photos	8
1.3. La classe.....	10
1.3.1. Les objectifs affichés de la classe.....	10
1.3.2. La classe en photos	11
2. Les activités	14
2.1. Les entretiens parents	14
2.1.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques	14
2.1.2. Mise en œuvre	15
2.1.3. Exemple	18
2.2. Les imagiers numériques plurilingues.....	19
2.2.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques	19
2.2.2. Mise en œuvre	20
2.2.3. Les imagiers inclus dans le corpus	21
2.3. Les comptines	21
2.3.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques	22
2.3.2. Mise en œuvre	23
2.3.3. Les comptines incluses dans le corpus	24
2.4. Les sacs à raconter.....	28
2.4.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques	28
2.4.2. Mise en œuvre	29
2.4.3. Les sacs à raconter inclus dans le corpus.....	30
2.5. Les sacs à parler	37
2.5.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques	37
2.5.2. Mise en œuvre	38
2.5.3. Les sacs à parler inclus dans le corpus	39
2.6. Les albums-échos numériques	41
2.6.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques	41
2.6.2. Mise en œuvre	42
2.6.3. Exemples du corpus.....	42
2.7. Les albums mentionnés dans les données.....	43
3. Outils méthodologiques.....	44
3.1. Guide d'entretien (entretiens avec les parents E1 à E6)	44
3.2. Codes de transcription	44
3.3. Une évaluation du langage.....	45

4. Les données par élève	47
4.1. ABDELHAKIM	47
4.1.1. Vidéos Abdelhakim - janvier 2017	47
4.1.2. CR1: Entretien avec l'orthophoniste – avril 2017	49
4.1.3. Vidéos Abdelhakim - juin 2017	50
4.1.4. E1: Entretien avec la maman d'Abdelhakim (13 juin 2017)	54
4.1.5. E1b : Abdelhakim 6 mois plus tard	58
4.2. CETIN	59
4.2.1. Vidéos Cetin - janvier 2017	59
4.2.2. Evaluation (CR2) et équipe éducative (CR3) - mars 2017	61
4.2.3. E2 : Entretien avec la maman de Cetin (10 avril 2017)	64
4.2.4. Vidéos Cetin - juin 2017	69
4.3. ENVER	72
4.3.1. Vidéos Enver - janvier 2017	72
4.3.2. E3 : Entretien avec la maman d'Enver (23 mars 2017)	73
4.3.3. Vidéos Enver - juin 2017	75
4.4. IMAD	79
4.4.1. Vidéos Imad - janvier 2017	79
4.4.2. Vidéos Imad - juin 2017	81
4.4.3. E4 : Entretien avec les parents d'Imad (17 juin 2017)	84
4.5. KARLO	87
4.5.1. Vidéos Karlo - janvier 2017	87
4.5.2. Vidéos Karlo - juin 2017	91
4.5.3. E5 : Entretien avec la maman de Karlo (13 avril 2017)	93
4.6. SANITA	97
4.6.1. Vidéos Sanita - janvier 2017	97
4.6.2. Vidéos Sanita - juin 2017	100
4.6.3. CR4 : Entretien avec le médecin scolaire (juin 2017)	108
4.6.4. E6: Entretien maman Sanita (22 juin 2017)	109
5. Films sur des activités dirigées par la maîtresse	111
5.1. Film A - 13/10/16 (3:50)	111
5.2. Extraits de la matinée du 19 juin 2017	114
5.2.1. Film C de 01:06:23 à 01:15:50 (avant récré)	114
5.2.2. Extraits non transcrits	117
Film B de 29 à 34:25 (avant récré)	117
Film D de 01:29:00 à 01:36:12 (avant récré)	117
Film E de 36:10 à 45:30 (après récré)	117

1. Contexte : un quartier, une école de REP

1.1. Entretien à propos du quartier de Planoise et du théâtre

Entretien avec Daniel Boucon, ancien directeur du théâtre de l'Espace à Planoise réalisé par Aurélien Bertini, mis en forme par Philippe Godard

<http://migrations.besancon.fr/sinstaller/logement/816-de-lespace-a-planoise.html?showall=1&limitstart=>

« De l'espace à Planoise »

Partons du tout début. Le tout début, ce sont les raisons qui ont amené à l'implantation du théâtre de l'Espace à Planoise.

La naissance et les objectifs du théâtre de l'Espace

Il s'agit d'une décision d'urbanisme, prise par le maire de l'époque, M. Minjoz. Au moment où on construisait Planoise, M. Minjoz, qui avait visité un peu partout ce que l'on appelait alors les cités dortoirs, avait pressenti très clairement que deux problèmes très importants allaient frapper les cités dortoirs. Le premier était l'absence de mixité sociale ; le second, que ces endroits étaient des dortoirs, avec une absence totale de réelles fonctions de quartiers.

Donc, il fut décidé qu'à Planoise il y aurait une offre de logements très variés pour assurer la mixité sociale, et surtout un certain nombre de fonctions destinées à l'ensemble de l'agglomération, et pas seulement des fonctions de proximité.

Parmi ces dernières figuraient des fonctions sportives – et c'est pour cela que nous avons la patinoire et la piscine –, des fonctions de santé – avec l'hôpital Jean-Minjoz –, et un volet culturel avec l'implantation de cet outil, le théâtre de l'Espace, qui était installé à Planoise mais qui n'était pas un outil de Planoise. C'est très important d'avoir cela présent à l'esprit car cela détermine complètement l'histoire de la suite.

On est là à la fin des années 1970. Quand on construit le lieu, à partir de cette politique claire, nous concevons, avec Jacques Vingler, un projet destiné à y répondre le mieux possible. C'est un projet qui a plusieurs caractéristiques qui lui sont propres. La première est qu'il articule étroitement un travail de programmation, de diffusion, de création, d'un niveau d'exigence artistique élevé, avec un très important travail de terrain. Ce travail de terrain est destiné d'une part à élargir le public, à l'augmenter numériquement, mais aussi et surtout à le diversifier, c'est-à-dire à faire que le public qui traditionnellement franchit spontanément les portes du théâtre puisse le faire, mais que l'on travaille à convaincre aussi un public qui ne le fait pas spontanément. Notre projet articule ces deux réalités-là.

L'une des originalités de cette maison est que, dans toute la mesure du possible, les deux démarches sont conduites par les mêmes personnes. C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'un côté des créateurs à qui l'ont fait confiance sur le plateau, et de l'autre des mercenaires à qui l'on demanderait de mouiller la chemise sur le terrain ; il y a les mêmes à qui l'on demande de faire les deux. Cette conception de base du projet – nous avons ouvert en 1981 – perdure depuis, avec des orientations diverses, des focus divers, mais le projet est resté inchangé dans sa nature depuis 1981.

Donc, un travail de scène nationale – entre-temps nous sommes devenus scène nationale – de référence nationale, y compris sur des domaines artistiques relativement pointus, articulé avec un travail de terrain destiné à élargir et diversifier le public.

Le quartier de Planoise

Planoise est un quartier que nous appelons ici en souriant, parce qu'on sourit beaucoup dans cette maison, un quartier « à température variable ». C'est un quartier qui a aujourd'hui 22 000 habitants environ, situé à l'ouest de Besançon, qui est déconnecté du centre-ville ; il y est relié par une espèce de long cordon ombilical de plusieurs kilomètres pratiquement dépourvu d'habitations, en quasi rase campagne. Si Planoise était une ville, ce serait la deuxième du département du Doubs.

Au début, l'ambition sociale énoncée par Jean Minjot a été parfaitement remplie. Pendant très longtemps, la pyramide des catégories socioprofessionnelles des habitants de Planoise s'est décalquée très exactement sur la pyramide des catégories socioprofessionnelles des habitants de Besançon. Avec, à partir des années 1990, une petite inversion, dans le médian de la pyramide, entre ouvriers et employés. La proportion des ouvriers a crû un peu plus rapidement à Planoise qu'elle n'a crû dans le reste de l'agglomération. Puis les difficultés économiques aidant, les choses se sont considérablement dégradées, de plusieurs façons. Planoise est devenu le lieu où se concentre désormais quelque chose comme 75 % de la grande pauvreté du département – pas de la ville, du département ! C'est un endroit où, dans certains immeubles, le taux de chômage atteint des proportions hallucinantes, de l'ordre de 30 %. C'est un quartier dans lequel se côtoient un très grand nombre de nationalités. C'est un quartier dans lequel la proportion de familles monoparentales est extrêmement élevée. Et la meilleure preuve de l'ensemble de ces difficultés est qu'aujourd'hui Planoise cumule la quasi-totalité des dispositifs destinés à appuyer les quartiers en difficulté. C'est une zone franche urbaine ; c'est une zone de rénovation urbaine ; pour l'Éducation nationale, ça a longtemps été une Zone d'éducation prioritaire, qui s'est transformée en Réseau d'éducation prioritaire et puis maintenant un Réseau Ambition Réussite, un RAR, une sorte de « super-ZEP », dans lequel des moyens spécifiques sont mis en œuvre pour lutter contre l'échec scolaire...

Bref, c'est un quartier dans lequel les difficultés croissent. Nous observons qu'un des problèmes de Planoise aujourd'hui est qu'une partie des gens qui en ont la possibilité quittent le quartier, en particulier souvent pour des raisons de stratégie scolaire, pour se « rurbaniser » dans une des communes périphériques de Besançon. Ces gens qui quittent Planoise et qui, disons pour faire vite, appartiennent aux classes moyennes, sont remplacés ou pas remplacés – le taux de vacance est relativement élevé dans les appartements – par des familles qui n'ont pas d'autre choix, et qui donc, souvent, sont des familles qui au départ, sont porteuses de problèmes sociaux divers. Ce qui est actuellement en train de se passer à Planoise est une espèce d'écrabouillement de la pyramide sociale vers le bas. Un certain nombre de profs, de gens comme ça, qui sont des militants, continuent à habiter à Planoise, pour des raisons de détermination politique, militante – c'est en gros pour la mixité sociale –, alors qu'une partie importante de la classe moyenne déserte, et les parties plus fragiles de la population sont désormais surreprésentées.

Alors, Planoise n'est pas le Bronx, il faut être tout à fait sérieux. Planoise pâtit aujourd'hui à Besançon d'une réputation exécrationnelle qui est complètement imméritée. C'est un quartier un peu compliqué, avec des coups de chaud, des choses comme ça, mais c'e n'est pas du tout un quartier qui serait en déréliction, à l'abandon. C'est un quartier dans lequel se mettent en place, quand même, à travers de ce que je viens de décrire, les prodromes de la ghettoïsation. Pas la ghettoïsation, mais les prodromes se sentent. Et ils se sentent aussi à travers une ethnicisation extrêmement rapide des commerces, par des choses comme ça. Beaucoup de commerces traditionnels, des photographes par exemple, disparaissent, et sont remplacés par des commerces ethniques, ce qui est une indication très claire d'un certain type d'évolution. Ces éléments entrent en compte à l'intérieur de la définition du projet de l'établissement. Parce que, dans le projet de l'établissement, dans la commande politique, il y avait deux soucis politiques. Le premier, le plus évident, était de faire en sorte que des habitants du quartier qui au départ sont très éloignés de la culture commune, puissent disposer des moyens de se l'approprier et de participer de cette façon-là à la vie commune par l'intermédiaire de la culture. L'autre aspect, qui était très clair dans l'esprit des élus, en particulier d'Albert-Maxime Kohler, était l'idée du désenclavement. Il fallait absolument faire en sorte, surtout à cause de l'isolement géographique, que Planoise soit un quartier où l'on vient des autres quartiers de la ville, c'est-à-dire que ce soit éventuellement une destination quand on habite ailleurs en ville. Les infrastructures d'agglomération, piscine, patinoire, Espace, correspondaient en partie à ce souci-là, que Planoise soit un endroit où l'on va, même si l'on n'en est pas résident. Cette préoccupation reste très claire dans notre manière de travailler.

Culture commune et diversité culturelle

Depuis que nous sommes à Planoise, le projet est resté le même, et une partie importante de l'équipe est restée la même. Quelques diplotocus comme moi sont même là depuis le début, et un certain nombre d'entre nous depuis plus de vingt-cinq ans ! Nous sommes venus à Planoise... nous n'avons pas été punis ! Nous sommes là pour des raisons précises : parce que nous avons une idée du rôle que la culture joue dans la société, dans la cité au sens grec du terme. Qu'est-ce que la culture ? La culture, en résumé, c'est deux choses. D'une part, la culture individuelle, la vôtre, la mienne, ce qui permet d'identifier les choses, de les nommer, de se situer par rapport à elles, et éventuellement d'agir dessus. Il ne peut pas y avoir de confusion avec l'érudition. L'âge de la première dent de Molière nous indiffère complètement. Par contre, ce que Molière peut apporter à chacun d'entre nous nous importe beaucoup. À partir du moment où vous avez acquis ou vous acquérez cette culture individuelle, elle vous permet de vous « individuer », comme disent les psys et les cuistres, qui sont parfois les mêmes. En vous permettant de vous individuer, elle vous permet de participer de la culture commune, qui est le deuxième étage de la même fusée, qui est cet ensemble de références, de règles, d'éléments d'analyse, d'outils, etc., qui fait que la vie sociale est possible. Si vous et moi entrons en désaccord, cela va se régler par des échanges d'argumentation, etc., et nous n'allons pas sortir les couteaux, parce que nous disposons d'une plate-forme de culture commune qui nous permet de régler nos désaccords sur d'autres champs, et qui nous permet de mettre en œuvre nos accords sur d'autres terrains que la simple façon de s'agglutiner en bande.

Donc, la culture, c'est ça. Et nous sommes venus ici faire ça, et rien d'autre ! La diversité culturelle est un plus par rapport à la culture commune. Chacun d'entre nous est porteur d'un certain nombre de connaissances, d'un certain nombre de savoirs, de sensibilités... Le Breton a une sensibilité de Breton, le Corse de Corse, le Thaï de Thaï, et cette diversité culturelle, à nos yeux à nous, constitue un véritable enrichissement, lorsqu'elle est susceptible de s'articuler avec une culture commune qui la rend échangeable, partageable, qui fait qu'elle est une compétence supplémentaire à partir de laquelle peuvent se tirer des plates-formes supplémentaires entre les différents vécus. Moi, par exemple, je dois l'avouer, je ne crois pas du tout à certaines formes de mixité culturelle. Je crois beaucoup aux liens entre les diversités, aux liens entre les cultures grâce à la culture, dans le respect de chacun d'entre elles, plutôt qu'à un mix dans lequel j'ai le sentiment que tout le monde ne peut que se perdre. Cela se ressent dans notre esprit et dans notre façon de travailler.

1.2. L'école en photos



La salle de jeu



La cour de récréation



La fenêtre de la classe vue de la cour avec les arbres : les pins et, à droite, le cerisier



1.3. La classe

1.3.1. Les objectifs affichés de la classe

Nous espérons que cet environnement s'approche de la description ci-dessous, pour nous idéale :

« Dans la période qui s'étend de deux ou trois ans à six ans, le développement de l'enfant connaît des évolutions considérables que l'école maternelle doit accompagner, soutenir, voire susciter par des stimulations adaptées. (.....)

Il importe que les enseignants d'école maternelle sachent créer les conditions pour qu'adviennent des apprentissages chez les plus jeunes en partant de l'observation de ce qui les intéresse, de leurs Productions et réalisations, en recherchant en permanence leurs progrès et que, graduellement, ils introduisent des modalités plus cadrées, plus didactiques pour provoquer les acquisitions que le programme prévoit. Ils doivent savoir solliciter les modalités d'apprentissage propres aux plus petits, l'apprentissage par l'observation, l'imitation, la répétition, et leur donner pour cela des « modèles » (la transmission n'est pas absente de l'école maternelle même s'il ne s'agit pas d'y faire des leçons ; la pédagogie Montessori en est un formidable exemple) ou les exposer à des « modèles » (ce que font les pairs ou des plus grands). Mais ils doivent aussi savoir équilibrer cette approche par une autre, complémentaire, qui mobilise les apprentissages par essais et erreurs en donnant aux enfants des occasions de chercher des réponses et d'imaginer des solutions pour résoudre des problèmes de toute nature ou relever des défis à leur mesure et, quand ils en sont devenus capables, de concevoir et mener à bien des projets. Ce faisant, dans toutes ces circonstances, ils ont à accompagner les activités par des échanges langagiers qui les rendent efficaces pour les apprentissages. Le jeu, dans la diversité de ses formes, a toute sa place dans ces processus. » (Rapport Bouysse, 2011 p.168)

1.3.2. La classe en photos

Dans le couloir à l'entrée de la classe



L'entrée de la classe avec le tableau sur lequel les élèves placent l'étiquette de leur prénom tous les matins en arrivant



Le coin regroupement avec l'affichage des « rituels » (jours, mois, année, calendrier), les activités en cours, la « planète »



Le bac à albums et l'étagère des ateliers libres des élèves de moyenne section, avec, tout au fond, la piste graphique



2. Les activités

2.1. Les entretiens parents

Objectifs

- Créer un lien avec les parents qui permette une véritable coopération entre la famille et l'école autour de la scolarité de l'élève (« co-éducation »).
- S'informer sur les éléments qui peuvent avoir un impact sur ses apprentissages (langues de la famille, rapport à l'écrit, rapport à l'école).

2.1.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques

En travaillant avec les gens du voyage, j'ai pris l'habitude de nouer des relations de grande proximité avec les parents, ce qui était nécessaire pour favoriser la scolarisation de leurs enfants. De retour en milieu ordinaire, il m'a alors paru impossible de travailler sans bien connaître les parents de mes élèves. La pratique de médiation culturelle que j'avais construite avec les Gens du Voyage était transférable à ce nouvel environnement pluri-culturel. C'est cette expérience qui a guidé le choix des 3 thèmes abordés lors des entretiens présentés ci-dessous, à savoir : les langues de la famille, le rapport à l'écrit des parents et leur rapport à l'école.

Pourquoi ces 3 thèmes ?

Les langues d'origine et les pratiques linguistiques familiales

Il nous paraît indispensable de développer les connaissances sur le bilinguisme des élèves, de savoir quelle(s) langue(s) ils comprennent, quelle(s) langue(s) ils parlent et avec quel degré de maîtrise. Il s'agit de mieux appréhender l'état du répertoire linguistique de l'enfant de façon à mieux adapter son enseignement du français. Seuls les parents peuvent nous transmettre ce genre d'informations.

Connaître les caractéristiques d'une langue (et sa distance avec la langue de l'école) peut permettre d'expliquer pourquoi un enfant rencontre tel type d'obstacles dans son apprentissage du français, et comment il peut au contraire s'appuyer sur certains éléments; cela peut aussi aider à déterminer si le mutisme d'un enfant en classe est dû à des troubles du langage ou à une entrée dans la langue de scolarisation rendue difficile par un écart linguistique important entre la langue première et la langue seconde.

Par ailleurs, il semble nécessaire d'échanger avec les parents sur leurs représentations et attitudes autour des langues. Et enfin, en connaissant le profil linguistique des élèves, on peut mieux accueillir leurs langues dans la classe. En effet, souvent, le bilinguisme des élèves est ignoré par l'école. Si au moins un des parents peut communiquer en français, on en déduit souvent trop vite que l'enfant est francophone. Or on peut maîtriser le français, et ne pas l'utiliser avec ses enfants, c'est le cas de beaucoup de parents d'élèves de notre école.

Enfin, les entretiens avec les parents permettent un travail autour des biographies langagières, celles des parents, et celles des enfants : avoir connaissance des langues en présence grâce aux entretiens va permettre de construire pour la classe des activités plurilingues autour d'albums, de comptines ou d'imagiers. Les entretiens permettent aussi de repérer les personnes ressources parmi les parents et de discuter avec eux de ce qu'ils sont prêts à faire avec nous, chanter ou lire dans leur langue par exemple. Avec des élèves plus grands, on peut travailler directement sur leurs biographies langagières dans des activités comme « la fleur des langues » qui leur permettent de prendre conscience de leur plurilinguisme et de le voir valorisé par l'école. A la maternelle, on a besoin de la médiation des parents, les enfants étant trop jeunes pour avoir une conscience et une attitude réflexive sur leur plurilinguisme. Le déni de la langue première peut entraîner un mutisme de l'enfant à l'école ou une difficulté à entrer dans les apprentissages ; les entretiens avec les parents peuvent alors constituer une action préventive (Simon & Maire Sandoz, 2008).

Le rapport à l'écrit des parents

Le « projet de lecteur » de l'enfant est un élément essentiel pour favoriser son entrée dans l'écrit. Le « projet de lecteur » se construit en amont de l'apprentissage de la lecture, à la fois dans la famille et à l'école maternelle. Il peut se définir comme l'ensemble des représentations que l'enfant s'est construit de la lecture et de son apprentissage au travers de ses expériences de l'écrit. On peut l'évaluer en posant ce type de questions : à quoi cela va-t-il te servir d'apprendre à lire ? Qu'est-ce que cela va te permettre de faire ? Comment fait-on pour lire ? Qu'est-ce qui se passe quand un adulte lit ? Un projet de lecteur élaboré aide un enfant à entrer dans la lecture, car « Quand l'enfant sait vers quoi il tend, il peut être acteur de son apprentissage » (Ouzoulias, 2002, p.11).

Les maîtres spécialisés dans l'aide pédagogique, qui interviennent auprès d'un élève en difficulté d'apprentissage de la lecture, commencent souvent par un entretien avec l'enfant pour évaluer son projet de lecteur. Ici l'entretien avec les parents a pour fonction d'estimer les pratiques et représentations familiales autour de l'écrit sur lesquelles l'enfant pourra s'appuyer pour se fabriquer une représentation de l'écrit. Il permet aussi d'envisager avec les parents comment ils peuvent aider leur enfant à entrer dans l'écrit, y compris s'ils sont analphabètes.

Plus profondément, l'école étant un univers de l'écrit, les enfants ont besoin d'être initiés aux pratiques scolaires, d'autant plus s'ils ne l'ont pas été dans leur famille : il est bon que les enseignants sachent pour quels enfants il faudra soutenir l'entrée dans l'écrit et expliciter le mode d'emploi de l'école.

Le sociologue Bernard Lahire, dans *Tableaux de famille* (1995), a montré, à travers une galerie de portraits d'enfants de milieux populaires qui ont réussi scolairement, que leurs familles avaient en commun d'utiliser et de transmettre certaines pratiques de l'écrit du type « écritures gestionnaires domestiques, objectivation et planification du temps » qui dénotent une certaine organisation cognitive nécessaire à l'adaptation scolaire.

Le rapport à l'école

L'entretien avec les parents vise aussi à cerner le rapport à l'école des familles. On peut supposer qu'il sera plus facile pour des parents ayant été scolarisés de comprendre les attentes de l'école et de dialoguer avec les enseignants. Certains migrants n'ont pas eu l'expérience de l'école maternelle : le cas échéant, l'enseignant peut alors expliquer ce que l'on apprend à l'école maternelle et en quoi elle prépare à la suite de la scolarité.

Ces entretiens constituent en outre des prémisses à une coopération véritable entre l'école et les parents, à une relation équilibrée (qui ne soit pas une attitude surplombante de la part des enseignants) et à un dialogue ouvert et respectueux autour de l'éducation et de la scolarisation de l'enfant, ce que l'on appelle la **co-éducation**¹ (JORF du 9 juillet 2013 ; Rispaïl, 2017, p.11).

2.1.2. Mise en œuvre

On rencontre toutes les familles sur un temps d'au moins 20 minutes. Quand c'est possible, on préfère rencontrer toute la famille, avec l'enfant concerné et la fratrie.

Grille d'entretien sur 3 thèmes :

Pays et langues d'origine : questions sur les parcours migratoires et les **répertoires linguistiques** des membres de la famille et comment ils se déclinent en fonction de l'interlocuteur et du moment.

Rapport des parents à l'écrit et dans quelles langues ?

Rapport des parents à l'école, leur histoire scolaire, leurs diplômes, leurs qualifications professionnelles ; sont-ils allés à la maternelle ?

Préambule à l'entretien

L'enseignant(e) commence toujours par expliquer le but de l'entretien aux parents en précisant que

¹Catherine Hurtig-Delattre, enseignante, prône la mise en place d'entretiens avec les parents : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/les-entretiens-enseignante-parent-s-un-dispositif-institutionnalise>

les réponses apportées vont permettre de mieux connaître l'enfant et de mieux adapter l'enseignement ; on indique aussi que l'établissement d'une relation de confiance entre la famille et l'école sera bénéfique pour l'enfant. On ajoute toujours qu'ils n'ont aucune obligation de répondre à une question qu'ils pourraient juger indiscret et que tout ce qui va se dire là est confidentiel.

La grille d'entretien

Chaque question est posée pour le père, la mère et l'élève de la classe, mais aussi dans certains cas pour les autres membres de la fratrie. Il arrive en effet fréquemment que certains soient déjà passés dans notre classe, auquel cas l'entretien sera facilité par la relation déjà établie.

La grille est conçue comme une trame que l'enseignant peut suivre très librement, elle sert simplement de guide à l'entretien qui se déroule sous la forme d'une discussion libre. Les questions sont volontairement non rédigées, mais seulement listées sous forme de thèmes à aborder dans un ordre libre et en fonction des interlocuteurs en présence. L'enseignant prend des notes au fur et à mesure de la discussion. Il le fait dans un tableau qui comporte 3 colonnes pour les réponses : une pour le père, une pour la mère, et une pour l'enfant.

Le public de notre école relève de ce qu'on appelle aujourd'hui la « super diversité » ; en fonction de la famille accueillie, les différents thèmes prendront une importance et une coloration différente, certains ne seront peut-être même pas abordés. Et il arrive que l'entretien porte également sur d'autres sujets en fonction de la demande des parents. Chaque enseignant de l'école donne une coloration personnelle à l'entretien ou en fonction de son niveau d'enseignement : ainsi, le maître de petite section insiste plus particulièrement sur le bien-être de l'enfant (séparation, sommeil, nutrition). Enfin, les questions sont aussi le prétexte pour expliquer ce que l'on fait à l'école.

Dans la grille ci-dessous, la première colonne présente les thèmes abordés tels qu'ils sont libellés dans notre grille, la deuxième colonne décline les questions telles qu'elles pourraient être posées en situation.

Guide d'entretien	Propositions de formulation des questions
<p>Histoire de la famille pays d'origine année d'arrivée en France autres pays traversés fratrie position de l'élève dans la fratrie</p>	<p>D'où venez-vous ? Quand êtes-vous arrivés en France ? (au père, et à la mère) Avez-vous séjourné dans d'autres pays ? Combien avez-vous d'enfants ? De quel(s) âge(s) ? Quelle position l'élève de cette classe occupe-t-il dans la fratrie ?</p>
<p>Langues de la famille comprises parlées entendues comptines, chansons, contes ? (degré de maîtrise de la langue maternelle)</p>	<p>Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? Avec quels interlocuteurs ? avec votre conjoint ? avec vos enfants ? ou avec tel enfant et tel autre ? Dans quels types de situations ? Quelle(s) langue(s) votre enfant comprend-il, parle-t-il, entend-il ? Chantez-vous avec votre enfant, lui racontez-vous des histoires ? Dans quelle(s) langue(s) ? Comment votre enfant maîtrise-t-il sa(ses) langue(s) première(s) ? La comprend-il bien ? S'exprime-t-il facilement, le comprenez-vous bien ?</p>
<p>Lire/écrire : pratiques lecture utilitaire lecture plaisir (livres, bibliothèque) dans quelles langues ? quel alphabet ? projet pour l'enfant ?</p>	<p>Avez-vous une pratique personnelle de la lecture ? De quel type ? Que lisez-vous ? Le journal, des romans... Votre enfant vous voit-il lire, écrire ? Dans quelles langues ? Avec quel type d'écriture ou alphabet ? Que projetez-vous pour l'avenir de notre enfant ?</p>
<p>Perception de l'école Scolarité ? Bien vécue ? Maternelle ?</p>	<p>Comment s'est passée votre propre scolarité (et dans quel pays) ? L'avez-vous vécue de façon positive ? Êtes-vous allé en maternelle ? Avez-vous des diplômes ? Des qualifications professionnelles ? Quel type de travail avez-vous ?</p>
<p>Observations</p>	<p>Espace de notes personnelles : observations de l'enseignant(e), informations sur des points autres que ceux précisés</p>

2.1.3. Exemple

Exemple de mise en œuvre : rentrée 2014

La première année de mise en œuvre (2014), j'ai été très surprise par les informations récoltées lors de ces entretiens et en particulier par les éléments suivants :

- beaucoup d'immigration récente :
 - sur 24 familles, 9 familles arrivées depuis moins de 5 ans
 - 16 depuis moins de 15 ans
 - 5 françaises de souche (cette année aucune)
- des situations très variées en ce qui concerne :
 - les motifs de l'immigration : (réfugiés politiques ou venus pour des raisons politiques : 3 ; venus pour faire des études : 3 ; pour raisons économiques : 10)
 - le niveau scolaire et professionnel des parents (8 familles dont les parents ont fait des études supérieures ou ont un baccalauréat ; 2 parents n'ont jamais été scolarisés)
- des origines très diverses :
 - 11 Pays ou DOM : Libye (2), Maroc (1), Ex Yougoslavie (2 Roms du Kosovo + 1 couple mixte), Mayotte (7), Cambodge (1 couple mixte), Côte d'Ivoire (1), Yémen (1), Pakistan (1), Algérie (1), Madagascar (1), France (5 + 2 couples mixtes)
 - parmi eux, rares sont ceux qui ont l'intention de repartir
- des langues très diverses : au nombre de 10 pour la classe (et il y a souvent plus de 2 langues au sein des familles)
 - français (uniquement le français) : 5
 - arabe (dialectes différents) : 5
 - langues africaines : shimaoré : 4 ; kibushi : 3 ; malgache : 1, dioula : 1
 - langues européennes : romani : 2 ; croate : 1 ; anglais : 2
 - langues asiatiques : cambodgien : 1; ourdou : 1.

2.2. Les imagiers numériques plurilingues

Objectifs

- Favoriser le sentiment de sécurité de l'enfant dans un milieu dont il ne comprend pas encore très bien la langue
- Favoriser l'entrée dans la langue de scolarisation en valorisant les compétences langagières existantes en langues premières
- Faire entrer dans la classe les langues premières des élèves
- Utiliser des outils pour aider la compréhension des élèves encore non francophones
- Favoriser la mémorisation du lexique en français par le recours aux langues premières et la traduction (translanguaging)
- Développer une conscience plurilingue (des compétences métalinguistiques)

2.2.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques

Pour faire de l'éveil aux langues dans ma classe, j'ai utilisé au départ le manuel de Martine Kervran (2013), qui inclut une vingtaine de langues. Et je m'efforçais, autant que faire se pouvait, d'intégrer aux séances les langues de mes élèves.

De plus en plus, je me suis mise à utiliser mes propres ressources (comptines apprises grâce aux parents ou trouvées dans des CD...), et j'ai commencé à dresser pour moi des tableaux de lexique dans les différentes langues de la classe. Pour ce faire, je demandais aux parents comment on disait par exemple 1 2 3 4 5 dans leur langue et je l'écrivais phonétiquement pour pouvoir le réutiliser avec les élèves.

De son côté, mon collègue de grande section qui travaille beaucoup avec des tablettes numériques, avait créé un imagier plurilingue des objets de la classe, avec l'aide des parents qu'il avait enregistrés. Voyant l'intérêt de ce type d'outil (un outil sonore et interactif apporte un plus pour des enfants non lecteurs), mes collègues et moi avons alors décidé de nous procurer des tablettes, puis de créer et de mutualiser divers imagiers plurilingues sur des thèmes différents fréquemment abordés à l'école maternelle. Nous partageons ces imagiers entre les 3 classes et les rendons accessibles aux familles sur le blog de l'école (voir ci-dessous).

Parmi les thèmes retenus : les mots et petites phrases nécessaires à l'accueil du tout petit à son arrivée à l'école ; les nombres jusqu'à 5 ou jusqu'à 10 ; les couleurs ; le matériel de la classe (feutre, ciseaux, ...); les parties du corps; les animaux. Cette liste évolue au gré des thèmes abordés et des projets mis en œuvre.

Les imagiers sont beaucoup utilisés en maternelle, sous forme de livres ou autres : dans ma classe j'utilise des collections d'images classées par thème. Les imagiers sont également beaucoup utilisés dans les classes pour allophones, quel que soit leur âge : on trouve ainsi des imagiers dans différentes langues sur le site du CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants de familles itinérantes et de Voyageurs) de Strasbourg².

L'éveil aux langues (*language awareness*)

« L'éveil aux langues n'est pas l'enseignement d'une langue particulière. C'est la découverte active, au moyen d'activités qui mettent les élèves en contact avec des corpus oraux et écrits dans différentes langues, de la diversité la plus large des langues du monde : langues de tous pays, variétés linguistiques de tout statut présentes dans l'environnement, langues des familles... »³.

La question de la dimension affective et symbolique des langues a été beaucoup interrogée

² Le site du CASNAV de Strasbourg :

<https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/imagiers-multilingues/> (consulté le 15/01/18)

³C'est ainsi que le site Primlangues présente l'éveil aux langues. <http://www.primlangues.education.fr/article/eveil-aux-langues-et-plurilinguisme> (consulté le 10 avril 2018)

par les chercheurs et de nombreux travaux montrent qu'une didactique du plurilinguisme incluant les langues des élèves et de leurs familles permet aux élèves d'établir un lien entre la maison et l'école et de réconcilier les différentes langues de leur répertoire. Une recherche portant sur une classe de petite section à Mulhouse (Smeets, Young & Mary, 2015) montre que l'inclusion des langues des élèves a pour effet d'améliorer la participation des élèves aux activités et aux interactions de la classe.

On peut également citer Cécile Goï pour ses travaux sur les langues des élèves, ou Marie-Rose Moro pour l'ethno-psychiatrie transculturelle. Pour la didactique du plurilinguisme, on peut citer Michel Candelier, Christine Hélot, Andréa Young ou Jim Cummins (2001) qui explique que la langue de l'enfant et la langue de l'école sont interdépendantes et que l'enfant transfère ses compétences d'une langue à l'autre dans un va-et-vient permanent qui profite aux deux langues.

Valoriser la langue maternelle et encourager son usage est important, car on sait aujourd'hui qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle constitue une assise sur laquelle va pouvoir s'appuyer la construction de la langue seconde. Autrement dit, plus l'élève est à l'aise avec sa langue maternelle, plus il pourra utiliser ses compétences langagières déjà existantes pour apprendre le français de l'école.

2.2.2. Mise en œuvre

Avec les parents

Je prépare tout d'abord l'imagier sur ma tablette grâce à l'application *book creator* qui permet de fabriquer des livres numériques. Sur chaque page, j'écris et j'illustre un mot par une image qui sert de référent dans la classe (voir la fiche sur les « sacs à parler ») ou par une photo prise avec les élèves. Puis je demande à certains parents s'ils peuvent me consacrer quelques minutes et, à l'accueil, dans la classe, on enregistre les mots dans leurs langues, avec autour de nous des enfants qui viennent nous écouter.

Les parents acceptent volontiers, la seule réponse négative que j'aie eue était celle d'un papa qui me disait ne pas assez bien maîtriser la langue. Ce sont aussi quelquefois les frères et sœurs plus grands qui se prêtent au jeu. Les élèves sont généralement présents quand j'enregistre leurs parents.

Avec les élèves

J'utilise ensuite l'imagier dans le coin langage avec toute la classe réunie, dans la période où on travaille sur le thème en question, en lien avec des comptines et des jeux d'images utilisés quotidiennement dans la classe. Je n'utilise qu'une tablette pour le groupe entier et pourtant il y a dans la classe une grande attention. Ils se sentent tous concernés. On écoute les différentes langues les unes après les autres. Spontanément les élèves se mettent à répéter les mots et éprouvent manifestement un grand plaisir à le faire. Ils en mémorisent quelques-uns et les répètent volontiers.

La pratique de ces activités permet aussi un travail phonologique : entendre et produire des sons nouveaux, les comparer à ceux qu'on connaît.

Les enfants reconnaissent la personne qui parle, ils savent que cette voix est celle de la maman ou du papa d'untel. Et très vite ils se souviennent du nom de la langue. Les enfants sont fiers d'entendre leur langue et de la répéter ; ils sont également très attentifs aux langues des copains. Très vite, ils se souviennent des noms des langues de la classe, et ils prennent conscience qu'ils parlent des langues différentes. En cours de moyenne section, certains deviennent à leur tour capable d'enregistrer eux-mêmes les mots, sans leurs parents, ce qui signifie qu'ils deviennent aptes à traduire, ce qui est une compétence remarquable.

Après une utilisation en grand groupe, les élèves peuvent réécouter les enregistrements sur les ordinateurs de la classe de façon autonome.

Quelles langues enregistrons-nous ?

Ce sont les langues de l'école, c'est-à-dire les langues parlées par les familles de nos élèves. Sur l'ensemble des trois classes, nous comptons chaque année une bonne vingtaine de langues différentes dont les 3 plus fréquentes : l'arabe, le romani et le shimaoré (langue majoritaire de Mayotte). Parmi les langues récurrentes, nous avons aussi le kibushi, (langue minoritaire de Mayotte), et le turc.

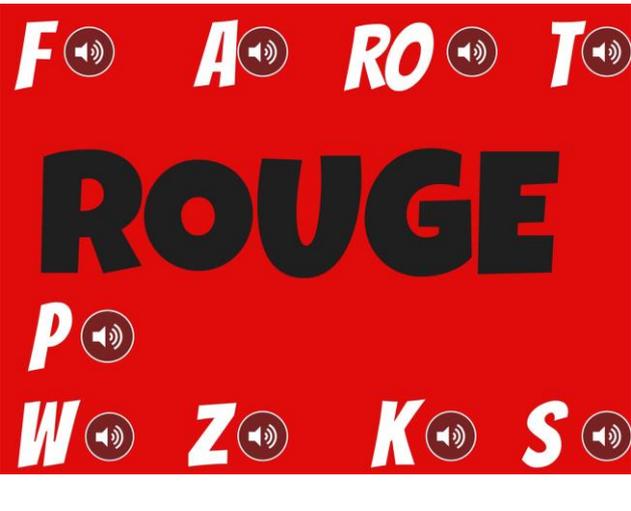
D'autres langues sont plus occasionnelles : des langues africaines comme le wolof, le zarma (une langue du Niger), le lingala, le malgache ; des langues asiatiques comme le vietnamien, le cambodgien ou le tibétain, des langues d'Europe de l'est (le russe, le tchéchène, le roumain ou le polonais); des créoles (le créole haïtien ou réunionnais, le bushinengué tongo qui est un créole de Guyane).

Il nous arrive également d'enregistrer les langues appartenant au répertoire linguistique des enseignants comme l'italien, l'espagnol, l'anglais ou l'allemand.

Et bien sûr, nous enregistrons également le français : souvent c'est la maîtresse qui le fait et tout le groupe redit le mot. Ainsi le mot français est mis en rapport direct avec ses différentes traductions dans les langues de la classe. L'utilisation autonome de la tablette peut ainsi se faire de façon autonome par un élève qui pourra à la fois écouter sa langue maternelle et entendre le mot en français autant de fois que cela sera nécessaire pour le mémoriser, et s'entraîner à sa prononciation.

2.2.3. Les imagiers inclus dans le corpus

L'imagier des couleurs

la couverture	la première page avec les langues suivantes : Français, Arabe, Romani, Turc, Pachto, Wolof, Zarma, Kibushi et Shimaore
	

Pour écouter le livre des couleurs :

<https://read.bookcreator.com/L4eAnylytYQXJqnaa1X0K28jy0Ph2/qVskBSfnS6mha4IPGg5kHA>

L'imagier Bonjour-Au revoir...

<http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/2017/11/16/bonjour-au-revoir-papa-maman/>

L'imagier des nombres

<http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/category/annee-2016-2017/nos-livres-numeriques/>

2.3. Les comptines

Objectifs

- Mémoriser du lexique et des structures syntaxiques pouvant être réinvesties dans les interactions parlées
- Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).
- S'entraîner à discriminer et prononcer correctement différents sons
- Mémoriser un répertoire de comptines et de chansons
- Jouer avec sa voix seul et avec les autres

- Repérer et reproduire, corporellement ou avec sa voix, des formules rythmiques simples

2.3.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques

Les comptines, rondes, berceuses, formulettes et autres chansons enfantines appartiennent à la tradition orale et se transmettent depuis des générations. Elles constituent un genre musical et participent de façon ludique à l'apprentissage de la langue (Bruley & Painset, 2007). Les comptines sont très utilisées en maternelle, leur premier intérêt est le plaisir suscité par le chant : les enfants aiment beaucoup ces moments de chants/mime/danse, de plaisir de l'oreille, de la bouche et du corps. Par ailleurs, elles permettent de nombreux apprentissages.

« (...) les comptines, ni vraiment poésies, ni vraiment chansons, sont bien plus qu'un simple jeu et permettent l'éveil au langage, aux nombres, aux notions d'espace/temps, à la motricité et à la sociabilité et ce, dès la crèche et l'école maternelle. Elles ont donc une réelle action éducative, en rendant notamment l'enfant sensible à son environnement et en facilitant chez celui-ci l'apprentissage d'une série d'habiletés indispensables à son bon développement. Il s'agit donc d'un instrument pédagogique important, à la disposition des personnes intervenant de près ou de loin dans le développement d'un enfant. » Ainsi parlent Gauthier et Lejeune (2008, p.420) dans une recherche de psychologie clinique.

Chanter pour apprendre

On sait tous par expérience que chanter aide à mémoriser. Je dis souvent que j'ai appris l'anglais en chantant les chansons des Beatles, et je me souviens encore des paroles d'une chanson en espagnol apprise au lycée, alors que je ne parle pas l'espagnol. Ainsi, en classe, on apprend la suite des jours de la semaine, celle des mois de l'année, ou la comptine numérique en chantant, en français mais aussi dans d'autres langues. C'est beaucoup moins fastidieux et beaucoup plus efficace que de l'apprendre par cœur.

Une étude de Schön & al (2008) confirme que l'activité motivante et fortement liée à l'émotionnel que constitue le chant, peut bénéficier à l'apprentissage d'une langue, particulièrement au début de l'apprentissage, quand on découvre des mots nouveaux et qu'on a besoin de les isoler dans la chaîne parlée. Le chant peut ainsi aider à l'acquisition du langage pour au moins deux raisons : l'impact émotionnel du chant a un effet sur le niveau d'activité et d'attention ; et la mélodie aide à la discrimination phonologique (grâce au lien entre le rythme et le découpage syllabique).

Pour ces raisons et aussi et surtout pour le plaisir partagé en chantant, j'ai voulu conférer aux comptines une importance particulière dans ma classe, avec un double objectif : **l'inclusion des langues des élèves et l'apprentissage du français.**

Les comptines plurilingues

Elles constituent une forme d'éveil aux langues (voir développement sur l'éveil aux langues dans la notice « imagiers plurilingues numériques »).

Et d'autre part ce type d'activité fait depuis 2015 partie des programmes sous le nom d' « Éveil à la diversité linguistique :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français ».

Inclure les langues des élèves par le biais des comptines permet d'établir un lien entre la maison et l'école et de réconcilier les différentes langues du répertoire linguistique des élèves. De plus, la dimension affective et symbolique des langues est particulièrement présente dans le chant, et ce, surtout quand la comptine est apprise par l'entremise des parents des élèves. Ces comptines venues souvent de leur enfance portent souvent une valeur affective forte, et le fait de les transmettre au sein de l'école de leur enfant n'est pas anodin pour eux. Et même quand la comptine est apprise par la

maîtresse à l'aide d'un CD, la reconnaissance de la langue première induite par une comptine est de grande valeur pour l'enfant.

Travailler le chant, c'est aussi travailler la voix, et donc mobiliser le « corps parlant » et ancrer l'apprentissage dans le corps, et c'est reconnaître, prendre conscience et réactiver les connaissances corporelles déjà acquises dans la langue première, non seulement phonatoires mais plus largement gestuelles.

Les comptines en français

Le principal objectif est l'apprentissage de l'oral, en lien avec les activités et avec comme support la gestuelle et le mouvement, la danse et le mime, les mimiques. Les comptines accompagnent l'action et la mettent en mots. Les gestes qui les accompagnent, les jeux de doigts et les bruitages sont autant d'aide à la compréhension et à l'entrée dans la langue pour les allophones. Je simplifie parfois les paroles pour permettre l'acquisition de phrases simples nécessaires à la vie quotidienne, voire j'invente de nouvelles comptines pour les besoins de la cause, dans un but d'apprentissage de mots et phrases simples, et parce que les comptines existantes peuvent être trop compliquées parfois pour que les enfants puissent se les approprier efficacement dans un but langagier.

A ces conditions, les comptines peuvent offrir aux apprentis parleurs des « modèles » de la parole dont ils peuvent s'emparer, ce que Lentin et Canut nomment des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » (Canut, 2009) (voir : Les albums-échos numériques, Vol. II, p. 40).

2.3.2. Mise en œuvre

En français

Les comptines rythment la vie de la classe, annoncent, accompagnent les moments de la vie collective et participent à la ritualisation des activités. A chaque moment clé de la journée correspond une comptine qui le met en mots : une comptine pour dire bonjour, une pour dire le temps qu'il fait, une pour se dire bon appétit, une pour dire que l'on se range ou que l'on fait la ronde, une pour dire que l'on se tait.

Dans les langues des élèves

Ce n'est pas toujours possible, mais on préfère quand les comptines nous sont apprises en classe par les parents. Ils viennent en classe et nous les apprennent directement. On en profite aussi pour enregistrer la comptine sur la tablette numérique, ce qui nous donne un bon support pour les séances ultérieures d'apprentissage et nous permet aussi de mettre la comptine sur le blog de l'école. C'est aussi plus aisé pour nous d'avoir un modèle fiable pour nous entraîner à avoir la prononciation la plus correcte possible. Les parents nous racontent comment ils l'ont apprise : à propos d'une comptine en wolof, une maman nous a ainsi raconté qu'elle la chantait enfant quand elle jouait à la marelle. Quand on évoque ensuite cette comptine, cela devient « la comptine de la maman de... », ce qui est beaucoup plus signifiant pour les jeunes enfants qu'un titre.

Le classeur des comptines réunit toutes les comptines, rondes ou formulettes apprises en classe. Il est à la disposition des élèves dans la bibliothèque de la classe, de façon à ce qu'ils puissent le feuilleter à volonté. Tous les chants et toutes les comptines apprises en classe y figurent, associés à une illustration qui permet de les identifier. Le classeur est un outil qui permet de susciter la répétition et le réinvestissement par les élèves, seul ou à quelques-uns, des chansons apprises avec la classe entière.

2.3.3. Les comptines incluses dans le corpus

2.3.3.1. Chants et comptines dans les langues des élèves

Kırmızı Balık (Poisson rouge) Comptine turque Kırmızı Balık Gölde Kıvrıla Kıvrıla Yüzüyor Balıkçı Hasan Geliyor Oltasını Atıyor Kırmızı Balık Dinle Sakın Yemi Yeme Balıkçı Hasan Tutacak Sepetine Atacak Kırmızı Balık Kaç Kaç	Piri pi pi..... Wé! Comptine mahoraise Piri pi pi..... Wé ! A la campagne..... Sada ! Fééré chita ! Mabawa wa ! Je m'appelle tok tok Soulaïmana pompier palé !
---	--

Voir « comptine turque » :

<http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/category/annee-2016-2017/les-classes/classe-2/>

Comptines en arabe	
Achtā tā tā tā tā (Tombe la pluie) Comptine du Maroc achtā tā tā tā tā asoubbī soubbī soubbī aoulīdātak fī qoubbī abāk dā arrīh amouk tajrī ouh tih	Tita tita tita Comptine de Tunisie Tita tita tita Baba jab houita mouqliyya bazouita oua tajin ytachtach oua lqatous ymachmach machmach fi dimatou ya ti laoulidatou

<http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/category/annee-2016-2017/les-classes/classe-2/>

Comptine wolof

Tank	<i>jambe</i>
loxo (x = j de la jota)	<i>bras</i>
nopp	<i>oreille</i>
bakkan	<i>nez</i>
baat	<i>cou</i>
bēt	<i>œil</i>
gemmin	<i>bouche</i>

2.3.3.2. Chants et comptines pour accompagner les rituels de la classe

Pour se mettre en rang

1 2 3 Je trouve un copain
4 5 6 Je lui donne la main
7 8 9 Je me mets en rang
10 11 12 Un doigt sur la bouche.

Pour dire bonjour ou pas (Anne Sylvestre, *Les fabulettes*, volume 1)

Je dirai bonjour maîtresse
J'dirai bonjour les copains
Bonjour madame tigresse
Bonjour les petits lapins
Bonjour les arbres qui bougent
Bonjour le nuage au ciel
Bonjour coccinelle rouge
Et bonjour les tourterelles

Je dirai bonjour madame
Je dirai bonjour monsieur
Et bonjour l'hippopotame
Bonjour le loup aux grands yeux
Bonjour madame la vache
Bonjour chat bonjour chaton
Bonjour le phoque à moustaches
Bonjour mouches moucherons

Mains en l'air

(comptine mimée pour se taire)

Mains en l'air
Sur la tête
Aux épaules et en avant
Bras croisés
sur les côtés
Moulinets et on se tait

2.3.3.3. Chants et comptine en français

Le loup (Pakita, *La fée rousse à lunettes*)

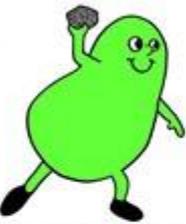
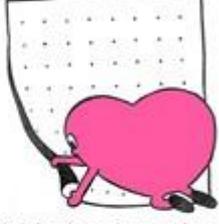
Refrain :	C'est un loup très noir
Ahahah ! J'ai vu un drôle de loup !	Un loup très poilu
Ahahah ! Pas très gentil du tout !	C'est le loup de l'histoire
Ahahah ! Un loup aux yeux de braise	Je l'ai reconnu
Qui me met mal à l'aise	C'est un loup très grand
	Un loup très dodu
	Qui mange les enfants
	Je l'ai reconnu

Bubu (Rémi, <i>Comptines et jeux dansés</i>)	Le zoo
Refrain : Bubu Bubu Bubu le clown est musicien Bubu Bubu Bubu le clown, on l'aime bien	Refrain : Dans le zoo les animaux, Ils sont moches ou ils sont beaux, Ils sont petits ou bien gros.
Quand il joue de la trompette ça fait glisser ses chaussettes Quand il joue du piano ça fait tourner son chapeau	L'éléphant est très grand La girafe a très soif L' crocodile est tranquille Et le zèbre mange de l'herbe
Quand il joue de l'harmonica ça fait lever son bras droit Quand il joue de l'accordéon ça fait descendre son pantalon	Il est féroce le rhinocéros Il est gentil le ouistiti Voici le lion ! Attention ! Et le loup ! Gare à vous !
Quand il joue du xylophone ça fait sonner le téléphone Quand il joue du tambourin Tous les enfants frappent dans leur mains	Le serpent est méchant Le renard, dans le noir ! L'perroquet, fatigué Le chameau, zigoto !

Arc-en-ciel (sur l'air d'Alouette, gentille alouette)

Refrain :
Arc-en-ciel, mon bel arc-en-ciel
Arc-en-ciel, fais voir tes couleurs

1. Montre-nous le bleu du ciel (bis) Bleu du ciel (bis) Ah ah ah ah ah
2. Montre-nous le rouge cerise
3. Montre-nous le vert de l'herbe
4. Montre-nous le jaune soleil

<p>Les messieurs couleurs</p>	 <p>Qui mange un cône ? C'est Mr Jaune.</p>	 <p>Qui attrape les mouches qui bougent ? C'est Mr Rouge.</p>
 <p>Qui se coupe les cheveux ? C'est Mr Bleu.</p>	 <p>Qui lance une pierre ? C'est Mr Vert.</p>	 <p>Qui cherche toujours quelque chose ? C'est Mr Rose.</p>
 <p>Qui chante avec Solange ? C'est Mr Orange.</p>	 <p>Qui court dans la forêt ? C'est Mr Violet.</p>	 <p>Qui enfle son pantalon ? C'est Mr Marron.</p>
 <p>Qui joue avec une souris ? C'est Mr Gris.</p>	 <p>Qui dort sur un banc ? C'est Mr Blanc.</p>	 <p>Qui se regarde dans le miroir ? C'est Mr Noir.</p>

2.4. Les sacs à raconter

Objectifs

- Construire la compréhension d'une histoire avec tous les élèves et en particulier les allophones
- Constituer un répertoire de contes simples commun à la classe
- Travailler la mémorisation de mots et de phrases par le biais de comptines répétées incluses dans les contes de randonnées
- Travailler à la construction narrative (et donc, par là même, à la construction du raisonnement et de la pensée)
- Améliorer la capacité d'écoute et de concentration des élèves, ainsi que des compétences de coopération et de respect
- Améliorer la compréhension et la production du français oral (d'un type d'oral ritualisé, qualifié de « scriptural » dans les documents officiels, et qui comprend des conventions : temps de conjugaison utilisés, formules du type « il était une fois »)
- Apprendre à s'engager dans une prise de parole longue et structurée devant un groupe
- Apprendre à se construire des images mentales des éléments du conte et une représentation de la trame narrative (on est bien dans l'oral, mais on prévient déjà les difficultés de compréhension en général, et donc aussi celles de l'écrit)

Objectifs à plus long terme

- Permettre le transfert des compétences de narration dans les langues premières des élèves ; je raconte en français, mais j'aimerais que les contes puissent être aussi dits dans les langues des élèves.

J'essaie de faire venir les parents pour ces moments de conte, avec 2 objectifs :

- Faire entrer des contes nouveaux et venant des familles, et/ou
- Faire migrer ces pratiques dans les familles avec l'idée que dans quelque temps, les sacs à raconter puissent être prêtés aux familles)

En attendant de pouvoir aller aussi loin, l'enregistrement des contes permet de favoriser le lien école/famille grâce à leur présence sur le blog de l'école.

2.4.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques

Dans le but de favoriser l'entrée dans la langue de scolarisation par une pratique ludique et motivante, je propose cette activité rituelle à mes élèves, issue de la confluence de deux pratiques. Je me suis inspirée à la fois d'un protocole proposé par Suzy Platiel et à la fois de pratiques à destination des allophones comme la boîte à histoires de Dulala⁴.

« Le conte, outil d'éducation et d'humanité » (Suzy Platiel)

J'ai eu la chance de participer à une journée de formation avec l'ethnolinguiste Suzy Platiel, journée organisée par le CLIVE en 2014, à l'initiative de Nathalie Thibur. Suzy Platiel⁵ a développé sa théorie à partir d'un travail mené dans les années 1965/1970 qui visait à mettre au point un système d'écriture pour la langue d'un peuple à tradition complètement orale (les Sanans au Burkina Faso). Elle a passé beaucoup de temps à observer leur vie quotidienne ; elle a ainsi enregistré un corpus d'environ 300 contes et a pu observer comment la langue et les codes de la société Sanan se transmettaient aux enfants grâce à une importante activité de racontage.

Suzy Platiel a alors émis l'hypothèse qu'une transposition de ce modèle dans nos écoles pouvait permettre de travailler à la maîtrise de la parole et à la structuration de la pensée. Il s'agissait de raconter pour faire raconter. Elle a formé des enseignants, dont Nicole Launey et Jean-Christophe Gary. Le protocole établi suit scrupuleusement les principes observés chez les Sanans. Les contes sont introduits en respectant une progression qui permet l'acquisition progressive de la capacité à

⁴ La boîte à histoires de DULALA : https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2016/10/forumlecture_boiteahistoire_dulala.pdf (consulté le 25/01/18)

⁵ Un film sur le site « Apprendre à éduquer » : <http://apprendreaeduquer.fr/contes-outils-education-suzy-platiel/>

raconter :

- On commence par nommer les choses en les montrant.
- Puis, les enfants apprennent des comptines, qui sont des modèles répétitifs (ce qui permet le développement de la mémorisation et la construction de phrases complètes).

L'enfant ne peut commencer à raconter des histoires que s'il en a entendues ! Il doit d'abord en écouter souvent et en grand nombre.

- Ensuite, on lui raconte des contes de randonnée, type de contes à structure répétitive et/ou cumulative, puis des contes avec répétition d'un même motif, puis des contes avec enchaînement de circonstances variées, ce qui permet d'acquérir la logique de succession dans le récit.

- Le prolongement, pour les adultes, ce sont les proverbes et les fables, qui contiennent une morale.

Des expériences ont été menées, dans différents contextes scolaires, avec des élèves d'âges différents (principalement collège et école élémentaire), toutes basées sur le même principe : raconter régulièrement un nombre assez important de contes, en les répétant, dans des moments ritualisés, et en dehors de tout travail sur la compréhension de l'histoire et de toute exploitation pédagogique. Au début, seul l'enseignant conte, puis petit à petit les élèves s'y mettent. Ces moments sont basés sur une libre participation : chaque élève a le droit de raconter ou non, et toujours un conte de son choix. Les prestations ne sont jamais évaluées, rien n'est écrit.

Ces expériences ont donné lieu aux mêmes constats :

- Les élèves apprennent à écouter et développent leurs capacités de mémorisation (appropriation et non par cœur).
- Le groupe classe se constitue autour de cette écoute et l'ambiance de classe s'apaise et devient beaucoup plus respectueuse et solidaire.
- Beaucoup d'élèves développent leurs compétences langagières. Les non francophones progressent en français, ceci a été observé par exemple en Guyane (Launey & Platiel, 2010).

J'ai adjoint à ce protocole ce que j'appelle les « sacs à raconter ». Il fallait trouver le moyen pour que tous les élèves, y compris les plus jeunes (3 ans) et ceux qui ne comprenaient pas encore suffisamment le français, puissent comprendre l'histoire. Le sac à raconter permet d'adapter l'activité à l'âge des élèves et au contexte plurilingue. Les sacs à raconter s'inspirent de pratiques utilisées avec les allophones, en particulier :

La boîte à histoires (Dulala)⁶

Il s'agit d'une pratique qui permet de raconter des histoires dans différentes langues.

« Créée par une artiste italienne, Fiorenza Mariotti, et développée par DULALA dans une optique du développement du langage et d'éveil aux langues, cette grande boîte très soignée contient des objets symboliques qui constituent les étapes et les personnages clés d'un conte. Les enfants écoutent la voix du conteur qui, tout en racontant l'histoire, puise dans la boîte les objets les uns après les autres pour les placer sur une petite scène. A certains moments, la narration peut s'interrompre, afin de proposer aux enfants d'interagir avec les objets (de les toucher, sentir, goûter...). »

2.4.2. Mise en œuvre

Rituel

Deux fois 20 à 30 minutes par semaine toujours les mêmes jours aux mêmes horaires, sur les bancs disposés en carré du coin regroupement,

La première fois que je raconte une histoire, en silence, je prends le sac et sors ostensiblement le matériel que je dispose dans l'ordre de l'histoire, puis je raconte.

⁶ Ce type de pratique autour des histoires est encouragé par l'Education Nationale : voir sur le site officiel Eduscol le document d'accompagnement aux programmes 2015 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf (consulté le 25/01/18)

Je commence et je termine toujours une histoire par « cric crac »

Une grosse boîte contient les sacs à raconter ; chaque conte du répertoire de la classe est matérialisé par un sac contenant des accessoires qui vont servir :

- pour les allophones, de support à la compréhension du conte ;
- pour tous, de support à la structuration du récit.

Choix des contes

- des contes de randonnée pas trop longs, avec des animaux le plus souvent, et toujours avec des motifs répétés de type comptine (« Vite, vite, dans la moufle, il se camoufle et il s'emmitoufle ») permettant une mémorisation ;
- des contes traditionnellement utilisés en maternelle (le petit bonhomme de pain d'épices, Boucle d'Or et les 3 ours, Roule galette...) ;
- des albums pour enfants à structure répétitive dont je raconte l'histoire mais sans jamais utiliser l'album.

Pour travailler un conte, j'écris une trame à partir du texte de l'album. Cette trame permet de fixer les étapes de la narration et me sert de guide pour la mémorisation du conte. Dans chaque trame, je reprends une formulette (ou plusieurs) s'il en existe, (ou je l'invente) pour rythmer le conte et aider à son appropriation.

Parallèlement, j'enregistre le conte sur la tablette numérique. Le conte est aussi en libre accès sur l'ordinateur de la classe et sur le blog de l'école :

<http://mat-cologne-besancon.ac-besancon.fr/2017/01/02/contes-sacs-a-raconter/>

2.4.3. Les sacs à raconter inclus dans le corpus

Ici sont présentés les 6 sacs à disposition dans la classe pendant l'année scolaire 2016-2017 et dont on peut trouver les enregistrements sur le site ci-dessus. Voici les références des albums ou des sites internet dont je me suis inspirée pour constituer les trames narratives, puis les documents qui me servent à me préparer au contage.

- Le petit bonhomme des bois

Pierre Delye et Martine Bourre. (2003). *Le petit bonhomme des bois*. Paris : Didier Jeunesse.

- Le sapin

la légende du sapin (conte alsacien)

http://www.noel-alsace.fr/les_contes_de_noel/legende_du_sapin.php

- Le loup affamé

Anaïs Vaugelade (2002). *La soupe au caillou*. Paris : Ecole des Loisirs

- La coccinelle mal lunée

Eric Karle (1997, réédition). *La coccinelle mal lunée*. Namur : Editions Mijade

- La grenouille à grande bouche

Elodie Nouhen et Francine Vidal (2002). *La grenouille à grande bouche*. Paris : Didier jeunesse

- L'éléphant et la souris

Ann Tompert et Lynn Munsinger (1995). *Un tout petit coup de main*. Paris : Kaléidoscope

2.4.3.1. Le p'tit bonhomme des bois



Il était une fois un p'tit bonhomme des bois.

Ce jour-là, le p'tit bonhomme des bois marchait dans la forêt, il suivait le chemin des bois.

Mais, caché derrière un arbre, un blaireau le regardait. Il se disait :
« Oh un p'tit bonhomme des bois, ce doit être bon un p'tit bonhomme des bois, je mangerais bien un p'tit bonhomme des bois. »

Alors le blaireau se mit à suivre le p'tit bonhomme des bois. Et le p'tit bonhomme des bois ? Il suivait le chemin des bois.

Mais, caché derrière (...) je mangerais bien un p'tit bonhomme des bois... Et puis aussi un blaireau ! »

Alors le renard se mit à suivre le blaireau qui suivait le p'tit bonhomme des bois.

Pendant ce temps-là, le p'tit bonhomme des bois continuait à marcher.

Mais il sentait que quelque chose ne tournait pas rond. Il s'arrêta.

Il regarda en l'air, RIEN ;

il regarda par terre, RIEN ;

il regarda à droite, RIEN ;

il regarda à gauche, RIEN ;

il se retourna et il se retrouva nez à nez avec le blaireau.

ZOU... il fonça entre les pattes du blaireau et il se retrouva nez à nez avec le ...

ZOU... il fonça entre les pattes de l'ours et il se sauva au fond des bois... et il courut longtemps, longtemps...

On dit même qu'il court encore....

Personnages
(par ordre d'apparition)

P'TIT BONHOMME
DES BOIS

BLAIREAU

RENARD
LOUP
OURS

BLAIREAU
RENARD
LOUP
OURS

2.4.3.2. Le sapin



Il était une fois un pauvre petit oiseau tout seul dans le froid.... Cette année-là, il faisait très froid. La famille du petit oiseau était partie en Afrique depuis longtemps et il n'avait pas pu les suivre car il était trop petit pour voler.
Alors il cherchait un abri pour passer l'hiver.

Il se posa sur une branche d'un chêne. Il entendit une grosse voix qui disait :

« Va-t-en, vilain, va-t-en, et ne viens pas manger mes graines si tendres et si délicieuses... »

Alors le pauvre petit oiseau s'en alla chercher un autre endroit pour s'abriter...

Il se posa sur une branche d'un...

Alors il vit un arbre plein d'aiguilles piquantes dans lequel on pouvait se cacher. Il se posa tout doucement, l'air de rien en espérant que l'arbre ne le verrait pas.... Mais il entendit...

« Viens, mon joli, viens, n'aie pas peur ! Viens manger mes graines si tendres et si délicieuses »

C'est alors que le vent se mit à souffler, siffler si fort que toutes les feuilles et les fruits s'envolèrent, mais le vent laissa au sapin ses aiguilles pour protéger le petit oiseau.

C'est depuis ce temps-là que les sapins gardent leurs aiguilles en hiver.

Personnages
(par ordre d'apparition)

OISEAU

CHENE
(feuilles pleines de vagues et glands)

ERABLE
(feuilles en forme d'étoiles et ailes d'hélicoptère)

TILLEUL
(feuilles en coeur et petits fruits gris)

SAPIN
(aiguilles et cônes pleins de graines)

VENT

2.4.3.3. Le loup affamé



C'était la nuit, c'était l'hiver.

Un vieux loup arrivait au village des animaux. **Il frappa à la porte de la poule, toc, toc, toc.**

- **Qui est là ? Demanda la poule.**

- **C'est le loup, répondit le loup.**

La poule s'affola, mais le loup lui dit :

- **N'aie pas peur, poule, je suis vieux (...). Laisse-moi entrer. Je te préparerai une soupe au caillou.**

Le loup récita la recette.

- **Moi, dans ma soupe, je mets toujours un peu de carotte.**

- **On peut, ça donne du goût.**

Mais le cochon avait vu le loup entrer chez la poule et il s'inquiétait. **Il frappa (...)**

- **Entre, cochon ! Le loup et moi, nous préparons une soupe au caillou.**

- **Une soupe au caillou ? Moi, dans ...**

Mais le cheval et le canard avaient vu....

Mais le mouton....

Quand la soupe fut cuite, ils s'installèrent tous autour de la cheminée et ils la mangèrent. C'était bien agréable d'être tous ensemble.

- **Quand même, dit la poule, je n'aurais jamais cru qu'une soupe au caillou puisse avoir autant de goût !**

Ils terminèrent de manger, et alors, le loup se leva, piqua son couteau dans le caillou et dit :

« **Il n'est pas tout à fait cuit, alors je l'emmène pour mon dîner de demain** » Et il le remit dans son sac, puis il partit dans la nuit froide.

Personnages
(par ordre d'apparition)

LE LOUP

LA POULE
carotte

LE COCHON
courgette

LE CHEVAL ET
LE CANARD
poireau

LE MOUTON,
LA CHEVRE
ET LE CHIEN
chou

2.4.3.4. La coccinelle mal lunée



Il était une fois une gentille petite coccinelle. Ce matin-là, elle s'était réveillée de fort mauvaise humeur.

Elle se posa sur un rosier plein de pucerons (les coccinelles aiment bien les pucerons, pour les manger bien sûr). Il y avait là une abeille qui fredonnait, bourdonnait et zonzonnait

La coccinelle mal lunée se planta devant elle et dit :

- Tu veux t'battre ?
- Si tu insistes....
- Bah, tu n'es pas assez gros(se) pour moi ! Dit la coccinelle et elle s'envola...

Un peu plus loin, elle rencontra un....

Alors la trompe lui donna une grande claque qui la fit s'envoler par-dessus les champs et les jardins, les forêts et rivières, les rues et les maisons.... loin.... très loin....

Elle revint alors à son point de départ, sur le rosier plein de pucerons. Et là elle retrouva l'abeille. Mais cette fois elle fut très gentille avec elle, elle lui proposa même de partager ses pucerons... Mais les abeilles n'aiment pas les pucerons, elles préfèrent les fleurs...

Personnages
(par ordre d'apparition)

COCCINELLE

ABEILLE

PERROQUET

HIBOU

LION

BEBE ELEPHANT

PAPA ELEPHANT

queue
oreille
trompe

2.4.3.5. La grenouille à grande bouche



Il était une fois une grenouille à grande bouche qui gobait des mouches avec sa grande bouche. Elle vivait dans une mare sur un nénuphar qui lui servait de plongeoir...

Gober des mouches au petit déjeuner, au déjeuner, et au dîner... un jour elle en eut assez !

Elle se demandait ce qu'elle pourrait manger quand elle rencontra un ruban. Elle lui dit :

« T'es bizarre toi ! T'es qui toi ? »

- Moi je suis le tamanoir !

- Et tu manges quoi, toi ?

- Je mange des fourmis.

- Pouah !

Hopi hopa, la grenouille s'en alla

- Pouah ! Si c'est comme ça, je vais rentrer gobier des mouches !

De retour sur son nénuphar, elle vit...

« Et t'en as vu beaucoup par ici ? » (le conteur dit cela en faisant une toute petite bouche)

Hopi hopa, mon histoire finit là !

Personnages
(par ordre d'apparition)

**GRENOUILLE A GRANDE
BOUCHE**

**ruban TAMANOIR
fourmis**

**forêt GIRAFE
feuilles des arbres**

**montagne RHINOCEROS
herbe**

**pluie TOUCAN
asticots**

**fouurrure douce TIGRE
gazelles**

**deux yeux dans la mare
CROCODILE
des grenouilles à grande
bouche**

2.4.3.6. L'éléphant et la souris



Personnages
(par ordre d'apparition)

Il était une fois un éléphant et une souris qui passaient beaucoup de temps ensemble.

L'éléphant aimait beaucoup jouer à la balançoire, mais personne ne voulait jamais jouer avec lui. Il réussit à décider la souris. L'éléphant monta sur le bout de la planche, et la souris de l'autre côté.

Mais la planche ne voulait pas basculer, elle penchait du côté de l'éléphant.

- Appuie de toutes tes forces, lui dit l'éléphant.

La souris se mit à chanter pour se donner du courage :

Je peux m'asseoir sur la balançoire,
Toi la planche, il faut que tu penches,
Allez! Bascule ! Ou je te bouscule !
MAIS RIEN A FAIRE !

Une girafe passait par là. « Je vais vous aider » dit-elle. Elle monta sur la planche et s'assit devant la souris.

Mais la planche ne voulait toujours pas basculer, elle penchait toujours du côté de l'éléphant.

- Appuyez de toutes vos forces, leur dit l'éléphant.

La souris et la girafe se mirent à chanter pour se donner du courage :

On peut s'asseoir sur la balançoire,
Toi la planche, il faut que tu penches,
Allez ! Bascule ! Ou on te bouscule !

Plus personne n'avait envie de jouer. La souris, la girafe,..... et l'autruche allaient descendre de la balançoire, quand..... un minuscule scarabée passa par là. Il volait au-dessus de la balançoire, et comme il était un peu fatigué, il se posa sur le museau de la girafe. Et alors, doucement, l'éléphant se mit à monter, et la souris, la girafe,..... se mirent à descendre....

- Victoire ! Merci scarabée ! Crièrent tous les animaux et ils se mirent enfin à se balancer.....

ELEPHANT
SOURIS

GIRAFE

ZEBRE

LION

CROCODILE

AUTRUCHE

SCARABEE

2.5. Les sacs à parler

Objectifs

- Comprendre et utiliser du vocabulaire du quotidien
- Maîtriser un champ lexical spécifique
- Produire en interaction un oral spécifique pour agir sur autrui
- Respecter les règles d'un jeu à plusieurs et les tours de parole
- Etablir un lien avec les langues premières (traduction) par le biais de l'imagier numérique plurilingue
- Mémoriser des mots et des schèmes syntaxiques
- Développer des compétences d'entraide et de tutorat pour réinvestir du lexique en contexte

2.5.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques

Un imagier est une collection d'images (dessins ou photos) présentant des objets, animaux, personnages isolés ainsi que le mot qui les caractérise. Il est généralement destiné aux enfants car il leur permet de prendre conscience du monde qui les entoure.

A l'école, les imagiers sont un outil important de l'apprentissage du lexique par les petits ; ils sont également couramment utilisés dans l'apprentissage de la langue par les allophones.

J'en utilise régulièrement en vue de l'acquisition du vocabulaire en rapport avec les thèmes étudiés. Pour faire en sorte que ces acquisitions puissent être entretenues et renforcées, les imagiers sont mis à la disposition des enfants et rangés dans des sacs en tissu dont l'allure permet d'identifier immédiatement le thème des images qu'ils contiennent.

L'enfant apprend à parler en interaction avec l'adulte, dans de multiples interactions au quotidien pendant des années. Une des difficultés de l'apprentissage de la langue dans le contexte d'une classe, c'est qu'un seul adulte, l'enseignant, deux au mieux avec l'ATSEM, se doit d'interagir efficacement avec 25 enfants. Alors comment pallier ce manque de relations duelles ? Même en privilégiant certains élèves dont les besoins langagiers sont plus importants, cela risque d'être insuffisant. J'ai alors essayé d'imaginer des activités qui se font d'abord avec l'adulte, mais qui très vite peuvent se faire seul ou à plusieurs dans des moments qui vont permettre de réinvestir, répéter, entraîner les compétences langagières. Le sac en utilisation autonome est censé démultiplier les occasions d'écoute et de production. En favorisant l'étayage par les pairs et l'auto-apprentissage.

L'acquisition du vocabulaire

A quelles conditions se fait-elle ? Un mot ne s'acquiert pas « isolé » : il se mémorise dans des contextes (des discours et des situations qui ont du sens pour l'enfant), dans des tournures syntaxiques, à travers de multiples occurrences, dans des exercices de catégorisations, et au sein d'un champ lexical.

Quelques extraits d'un document sur l'enseignement du vocabulaire⁷ :

« Des directions multiples : une rencontre unique avec le mot ni une simple évocation ne suffisent à intégrer un mot nouveau. Il faut donc aborder le vocabulaire en croisant plusieurs types de situations d'apprentissage » (Eduscol, p. 4)

« Apprendre des mots ce n'est pas seulement apprendre des mots isolés, c'est les faire entrer dans des collections et des catégories reliées entre elles dans un réseau complexe de significations. Apprendre un mot nouveau suppose de réorganiser les savoirs précédents ; c'est aussi comprendre que le mot peut appartenir à différentes catégories conceptuelles et désigner des réalités différentes ou avoir plusieurs représentations. » (op. cit., p. 4)

⁷ sur le site Eduscol, un document sur le vocabulaire en maternelle :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/04/6/Ecole_Ressources_VocabEcoleMaternelle_TravaillerVocabulaire_153046.pdf (consulté le 15/01/2018)

Les jeux à règles

Un document d'accompagnement aux programmes intitulé « Les jeux à règles »⁸ est consacré en grande partie aux « jeux pour parler » (Eduscol, p. 13) :

« Le langage est à de nombreux moments présent dans l'activité de jeu : soit pour rappeler ce qui a été fait, soit pour envisager ensemble ce que l'on va faire, comment, pourquoi, avec qui. Ainsi, toute situation de jeu peut être l'occasion de mobiliser le langage dans ses différentes dimensions, d'en permettre différents usages autres que celui de la conversation ordinaire, usages qui renvoient à des discours narratifs, explicatifs, voire argumentatifs. L'école demande régulièrement aux élèves de parler de ce qui n'est pas immédiatement perceptible dans la situation immédiate et de s'exprimer de manière de plus en plus explicite et donc de mobiliser le seul langage pour se faire comprendre » (op. cit., p. 13).

L'étayage entre pairs et l'étayage différé et médiatisé

Le programme de la maternelle (2015) comporte une partie introductive intitulée : « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » On peut y lire :

« L'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. » (MEN, 2015, p.4)

De nombreuses recherches, en sciences du langage, en sociologie, en sciences de l'éducation, ainsi qu'un rapport de l'IGEN de 2011, concordent pour souligner la richesse des interactions des jeunes enfants entre eux dans les moments informels : dans les activités libres en classe ou dans la cour de récréation par exemple. Les recherches montrent aussi que le tutorat entre élèves peut avoir des effets très bénéfiques sur l'apprentissage. Les sacs à parler misent sur le potentiel d'apprentissage du langage que recèlent les relations entre enfants. Le sac à parler induit un réinvestissement avec les pairs de ce que l'on a commencé à apprendre avec l'enseignant. Entre eux et en jouant à un jeu qu'ils ont choisi, les enfants réitèrent une activité familière, ce qui leur permet de s'approprier du lexique et des structures syntaxiques, grâce aux interactions entre pairs.

2.5.2. Mise en œuvre

Ce sont des collections d'images trouvés sur internet ou dans des ouvrages pédagogiques, quelquefois des photos, que l'on plastifie puis que l'on range dans des sacs en tissu dont l'apparence permet de déduire ce qu'ils contiennent : un bonhomme pour les parties du corps et les vêtements, un arbre pour contenir des photos d'arbres à différentes saisons, une maison pour renfermer des photos de maisons à travers le monde...

Chaque sac s'utilise comme un jeu : memory, loto, jeu de devinettes, jeu de catégorisation...

Et ces jeux ne doivent pas constituer un simple rappel de mots mais ils nécessitent une mise en syntaxe, voire une discussion (par exemple à propos du choix d'une catégorie).

Les sacs sont évolutifs : de nouvelles images viennent les compléter au fil de l'année, et les jeux évoluent et se complexifient.

Ils sont en lien avec les activités de la classe et constituent un moyen de se les remémorer. Leur utilité est explicitée par les adultes qui jouent le plus fréquemment possible avec eux pour en montrer l'intérêt. Ils ne sont mis en libre-service qu'après avoir été utilisés en petit groupe de nombreuses fois avec la maîtresse et quand elle est sûre que les enfants savent les utiliser.

Les sacs à parler sont souvent en lien avec des livres numériques - album-écho, imagier plurilingue ou un livre numérique dans lequel on compare les caractéristiques de certains objets - mis en ligne sur le blog de l'école.

⁸ sur le site Eduscol, un document sur les jeux à règles en maternelle :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf (consulté le 15/01/2018)

demandée a changé de nature : il s'agit désormais de classer les images dans 4 catégories : les plantes, les animaux, les objets, les « ni l'un ni l'autre », un quatrième groupe qui rassemble les images qui représentent quelque chose qui n'est ni une plante, ni un animal, ni un objet. L'intérêt du jeu est qu'il n'y a pas forcément de réponse exacte et qu'il oblige à se questionner et à justifier ses choix, aptitudes que les élèves ont à construire et qui font partie des objectifs langagiers fixés par les programmes.

2.6. Les albums-échos numériques

Objectifs

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
- Parler ensemble d'une situation vécue avec le groupe, mettre des mots sur des actions
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue
- Apprendre à observer la langue : développer une attitude réflexive par rapport au langage dit et entendu, coopérer avec d'autres pour réfléchir à d'autres formulations

2.6.1. Emergence de la pratique et appuis théoriques

Les albums-échos ont été initiés par Philippe Boisseau (2005) qui a été longtemps enseignant, puis ré-éducateur et enfin inspecteur de l'Education Nationale. Il s'est intéressé de façon approfondie à l'appropriation du langage à l'école maternelle. Les albums-échos reposent sur la vie de l'enfant : l'enfant est photographié dans ses activités et ces photos deviennent support de langage. En petite section, il s'agit souvent d'albums personnalisés.

Quand l'enfant grandit et qu'il commence à s'intéresser à ce qui l'entoure, on peut concevoir des albums-échos qui racontent la vie de la classe. C'est le parti-pris que j'ai choisi en moyenne section. L'utilisation pour ce faire d'une tablette numérique facilite la fabrication de l'album-écho qui se fait alors de façon immédiate et interactive. Le schéma⁹ ci-dessous montre bien l'intérêt de ce type d'outil.



L'enfant apprend à parler grâce aux interactions langagières avec l'adulte : l'enfant « novice » apprend de l'adulte « expert » au sein d'une relation de tutelle ou d'« étayage » (Bruner, 1983). Pour Emmanuelle Canut, l'enfant apprend en même temps à « parler-penser ». Et en particulier, « c'est le fonctionnement syntaxique qui permet l'organisation du discours et étaye le fonctionnement de la pensée. » (Canut, 2009, p.3). L'acquisition langagière ne se fait pas par simple imitation (répétition

⁹ Schéma issu du site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/primabord/la-demarche-album-echo-augmentee-avec-la-tablette> (consulté le 27/01/18)

en écho), mais par une sorte d'imitation créatrice, une actualisation individuelle du langage d'autrui. L'acquisition de la parole résulte d'un processus socio-cognitif complexe : l'enfant s'approprie les schèmes syntaxiques de la langue en reprenant les formulations de l'adulte, c'est ainsi qu'il construit progressivement la syntaxe par appropriation d'éléments successifs. « En verbalisant en situation, l'adulte permet à l'enfant de faire (...) des hypothèses sur le fonctionnement de sa langue et de s'approprier des raisonnements (...). » (Canut, 2009, p.4) Ceci signifie que l'adulte, par son étayage langagier, doit fournir à l'enfant des « modèles » de la parole, ce que Lentin et Canut nomment des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs ».

La discussion qui s'engage dans le groupe autour de ce que l'on va enregistrer dans l'album-écho, l'écoute et la reprise des enregistrements successifs jusqu'à ce que la formulation convienne à tous, à savoir le processus de création de l'album-écho, peuvent permettre un apprentissage structuré de la langue grâce à l'étayage de l'adulte. Avec deux atouts supplémentaires :

- les enfants ont la possibilité de réécouter ces enregistrements de manière autonome pour se les approprier
- en travaillant en groupe aux enregistrements, ils prennent conscience qu'ils sont en train d'apprendre à parler, ils comprennent que l'écoute et l'observation des productions langagières font partie intégrante de cet apprentissage, et ils commencent à construire une attitude réflexive face à la langue. « Il s'agit de « commencer à réfléchir sur la langue ». Dans ces situations, l'élève doit se décaler des usages de la langue pour la prendre comme objet, non plus seulement la faire fonctionner mais comprendre comment elle fonctionne. » (Voir fiche repère 1, p.6)¹⁰.

2.6.2. Mise en œuvre

La fabrication est infiniment simplifiée par l'utilisation de l'application *book creator* qui permet de créer des livres numériques avec image, écrits et sons : l'album-écho peut alors se créer en direct et très rapidement avec les élèves.

Par exemple : lors d'une activité en salle de motricité, ou d'une sortie à la bibliothèque, on prend des photos et de retour en classe, on commente et on enregistre les premiers commentaires à côté de la photo. Ensuite on peut revenir dessus indéfiniment, en réécoutant les enregistrements, en discutant de leur pertinence et en les réitérant jusqu'à ce que le groupe les considère comme satisfaisants.

Les livres ainsi créés peuvent être placés sur l'ordinateur de la classe et être écoutés de façon autonome avec un casque.

2.6.3. Exemples du corpus

L'album « Nous sommes allés au marché » sur lequel porte le film C se trouve sur le blog de l'école maternelle Cologne.

<https://read.bookcreator.com/pL34gNih0TShsL5qWGPTTpXufRG2/X-W1OrR2SY6oLHrE82YClw>

¹⁰ Sur le site Eduscol, un document d'accompagnement aux programmes de la maternelle : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

2.7. Les albums mentionnés dans les données

Au début de l'année scolaire 2016-2017, les classes de PS/MS/GS et de MS/GS se sont rendues à la saline d'Arc-et-Senans pour visiter une exposition présentant des dessins de l'auteur-illustrateur Claude Ponti. La classe a ainsi lu et étudié de nombreux albums de cet auteur, avec parmi eux :

Ponti C. (1991). *Blaise et le robinet*. Paris : L'école des Loisirs.

Nous avons en particulier travaillé sur le personnage du poussin masqué, personnage récurrent chez cet auteur, et sur les différentes histoires dans l'histoire : celle du poussin au nuage, et celle du poussin aux étoiles.

Le film 18 mettant en scène Karlo et Enver les montre en train de feuilleter et raconter cet album.

Ponti C. (1986). *L'album d'Adèle*. Paris : Gallimard.

Les images du sac à raconter intitulé C. Ponti sont tirées de cet album.

3. Outils méthodologiques

3.1. Guide d'entretien (entretiens avec les parents E1 à E6)

Ce guide a été adapté pour chaque famille en fonction de ce que nous avons déjà appris lors d'autres entretiens.

Reprendre les dates importantes :

arrivée en France :

naissance :

entrée à l'école :

voyages dans le pays d'origine depuis l'arrivée :

L'enfant est-il allé à la crèche ? Comment cela s'est-il passé ?

Rappel de l'histoire de l'enfant et de son rapport aux langues.

Et pour la fratrie (si c'est le cas, en particulier pour les plus âgés)

Projet de la famille : installation ici ?

Quelle famille où ? Quelle famille ici ? Comment le lien se fait-il (téléphone, skype) et fréquence ?

Des membres de votre famille vous ont-ils déjà rendu visite ici ?

Quelles langues sont maintenant parlées à la maison ? Quand et par qui ? Et comment sont-elles éventuellement mélangées ?

Avez-vous pris des cours de français ? Comment considérez-vous l'importance des langues ? Pour vous ? Pour vos enfants ?

Comment avez-vous vécu cette année scolaire, l'entretien de début d'année ?

Qu'avez-vous pensé de l'utilisation de votre langue à l'école ?

3.2. Codes de transcription

arc-en-ciel chanté

XXX inaudible ou/et incompréhensible

(le nombre de signes est fonction de la durée de l'énoncé ou du phénomène)

: :: ::: allongement de la syllabe

+ ++ +++ pause plus ou moins longue

(mais ?) transcription incertaine

CARRE accentuation, emphase

ca – rré	scansion des syllabes
<u>carré</u> <u>c'est un carré</u>	chevauchement de paroles (les 2 parties qui se chevauchent sont soulignées)
...	demande d'achèvement
↑ ↓	voix ascendante, ou descendante
(ca)rré c(r)oisé	partie de mot entre parenthèses : syllabes(s) ou phonèmes omis
(pour lui)	commentaires sur les dialogues (didascalies)
[]	phonétiquement (pas en API)
matarongo	mot dans une autre langue (police Bradley Hand ITC)
(bonjour)	traduction en français

3.3. Une évaluation du langage

Cet exemple venu du Danemark est issu du rapport sur l'école maternelle co-dirigé par Bouysse & al (2011, p.138-140)

Voici un résumé de la présentation qui en est faite dans le rapport.

Le conseil municipal d'Aarhus offre à tous les enfants de 3 ans de la commune une **évaluation linguistique** et fournit un soutien linguistique ou un autre type de soutien si nécessaire.

Le test comprend deux phases :

• **un questionnaire écrit pour les parents** (la brochure a été traduite en somali, arabe, turc, vietnamien, en kurde, en dari et en pachto).

• La première séquence du questionnaire concerne tous les parents, elle est censée donner une image du vocabulaire de l'enfant en danois et porte sur :

- le vocabulaire actif de l'enfant. Les parents doivent cocher des cases correspondant aux mots en danois qu'ils ont entendu dire par leur enfant (100 mots au total correspondant à des concepts, des mots pour l'action, des mots pour décrire, des prépositions...).

- les terminaisons de mots. La langue danoise change les terminaisons de mots quand il s'agit du pluriel, de la propriété, et du passé. Les parents doivent indiquer si leur enfant ne le fait : « pas encore », « quelquefois », « pas souvent ».

- la structure des phrases. Le questionnaire décrit un certain nombre de situations spécifiques. Les parents doivent cocher la case qui décrit le mieux la richesse de la langue employée par leur enfant dans cette situation. Par exemple, situation F : « Votre enfant vient avec un livre parce qu'il (elle) veut que vous lui fassiez la lecture d'une histoire.

Lequel des énoncés suivants décrit la façon dont votre enfant parle : « *livre, lire, lire le livre, lire un livre, tu lis un livre, tu me lis un livre* ».

• La deuxième séquence concerne les seuls parents d'enfants bilingues. Elle doit donner une

image du vocabulaire des enfants bilingues dans la langue maternelle de l'enfant. Suit, en danois, une liste de concepts, de mots pour l'action, de mots pour décrire, pour lesquels les parents doivent cocher les mots (en danois) que les enfants disent en langue maternelle.

● **un test pédagogique effectué par un éducateur avec l'enfant :**

L'évaluation doit se faire sous forme de jeu. La liste suivante présente l'ensemble des composantes :

- discrimination de différences de sons au début d'un mot (les mots proposés se distinguant par ce son initial) ;

- complexité du langage : l'enfant doit raconter une histoire à partir d'un ensemble d'images.

Les réponses codent la complexité syntaxique utilisée : substantif, substantif + verbe, ajout d'indications temporelles adverbiales, production d'une proposition complexe ;

- compréhension du langage : l'éducateur dispose des figurines et de jouets, et l'enfant doit montrer ce qui correspond à ce qui est désigné (ex : où est le garçon ?) ou effectuer l'action demandée (ex : mets le poisson dans le verre) avec des figurines (fille, garçon, éléphant, lion, poisson, arbre, verre, valise) ;

- prononciation des sons ;

- stratégie de communication : sont décrites diverses situations que l'enfant peut vivre au centre d'accueil. L'éducateur indique ce qui correspond le mieux à la stratégie de l'enfant.

Exemples : l'enfant arrive au jardin d'enfants et un adulte ou un enfant lui disent bonjour.

L'enfant répond au message d'accueil : Jamais, parfois, souvent, toujours.

Enfants et adulte sont assis à une table pour parler. L'enfant prend l'initiative de participer à la conversation : Jamais, parfois, souvent, toujours.

Les parents sont informés des résultats du test, c'est-à-dire du résultat global des deux évaluations. Environ 10 % des enfants auront besoin de soutien ou de stimulation linguistique, 5 % d'un soutien particulier, par exemple auprès d'un orthophoniste.

4. Les données par élève

4.1. ABDELHAKIM

4.1.1. Vidéos Abdelhakim - janvier 2017

Film 14 (1:19) - janvier 2017

Abdelhakim et Ibtisam jouent avec le sac à parler des vêtements : le sac en tissu figure un bonhomme : sa tête contient des images de parties du corps et son ventre des images de vêtements. Ils sont installés à une table pour 4, et à côté d'eux Enver et Damien jouent avec les cartes des parties du corps. Imad est quelque part tout proche mais hors champ.

Le jeu consiste à piocher à tour de rôle une carte de vêtement, à dire son nom et à la poser sur la partie du corps du bonhomme correspondante (par exemple la casquette sur la tête). Le film prend les 2 élèves en cours de jeu, on voit sur la table le bonhomme sur lequel ils ont déjà posé un grand nombre de cartes de vêtements. Ibtisam est très gentille et protectrice avec Abdelhakim, elle l'encourage et l'aide à jouer. Abdelhakim est souvent dans la lune et plutôt passif, mais il est néanmoins beaucoup plus présent et actif que souvent.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	maîtresse	Chut chut	
2	Ibtisam	Vas-y Abdelhakim (<i>pour l'encourager</i>)	Abdelhakim pose la carte du tee shirt sur le ventre du bonhomme. Ibtisam pioche une nouvelle carte et dit son nom.
3	Abdelhakim	un é:charpe XXX (<i>presque inaudible</i>)	
4	Ibtisam	Vas-y Abdelhakim:: (<i>un peu agacée par sa passivité</i>)	Il pioche une carte.
5	Abdelhakim	Est-ce que↑ XXXX↓	Il se retourne comme s'il cherchait quelqu'un qui puisse l'aider.
6	Maîtresse	demande à Ibtisam	Il se tourne vers Ibtisam.
7	Abdelhakim	c'est qu'est-ce c'est..... c'est↑	Il lui montre la carte puis la retourne très vite vers lui, Ibtisam n'a probablement pas le temps de voir de quoi il s'agit.
8	Maîtresse	montre-lui↑	
9	Abdelhakim	le::↑	
10	Maîtresse	montre-lui↓	
11	Imad	salopette + un salopette	Abdelhakim se tourne vers Imad qui intervient
12	Maîtresse	<u>Abdelhakim</u> (<i>pour l'encourager</i>)	
13	Abdelhakim	sal::: (<i>il commence à répéter mais s'interrompt</i>)	
14	Ibtisam	arrêtez + arrêtez + montre-moi↓ montre-moi↑ fais voir↑ salopette ++ avec des bretelles une jupe ++	Ibtisam prend la main d'Abdelhakim et le force à tourner la carte vers elle, elle la prend et la pose sur le bonhomme, puis elle pioche et pose la nouvelle carte sur le bonhomme.
15	Abdelhakim	ridicule (mais ?)	
16	Ibtisam	allez à toi Abdelhakim	Il regarde les enfants qui jouent de l'autre côté de la table avec les cartes des parties du corps.
17	Abdelhakim	u:: coulou (<i>indistinct, cela ressemble à grenouille</i>)	Il pioche la carte du collant.
18	Imad	Et moi je vais jouer + je vais	

19	Ibtisam	jouer à les habits <u>ça va là</u>	Ibtisam lui montre où poser la carte et il la pose.
20	Imad	je vais jouer à:: les habits ++ je vais jouer (mais?)	
21	Abdelhakim	oh non non non non non	On ne sait pas si Abdelhakim répond vraiment à Imad car il regarde dans le vague.
22	Imad	aïe	

Film 16 (0:59) - janvier 2017

Abdelhakim joue avec le sac à raconter de *La grenouille à grande bouche*. Il ne raconte pas, il joue avec le matériel, et rien dans son attitude ne montre qu'il donne du sens à ce qu'il fait. Le film commence sur Abdelhakim qui a déjà sorti les images et la grenouille origami du sac et tout est posé en vrac devant lui. Pendant toute la durée du film, il semble très affairé, quelqu'un qui l'observerait de loin penserait qu'il accomplit une tâche très importante. Il dit un seul mot : « Attendez ».

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Abdelhakim	XXX (<i>inaudible</i>) XXXXXXXXXXXX XXXX attendez	Ses mains font glisser les images sur la table dans tous les sens pendant un moment. Puis il tapote sur les cartes. De temps en temps il regarde la maîtresse qui le filme. Puis, avec un air appliqué, il se met à disposer les personnages très vite en ligne comme s'il voulait les mettre dans l'ordre de narration, mais l'ordre ainsi constitué ne correspond à rien. Puis, en regardant derrière lui, il rassemble les images en tas et empoigne la grenouille origami et la manipule tout en bougeant les lèvres et en murmurant quelque chose d'inaudible. Il regarde la grenouille comme s'il lui parlait ou la faisait parler. Ensuite, il pose la grenouille et se saisit du sac, l'ouvre, regarde dedans et le repose. Il reprend la grenouille brièvement, fait glisser les cartes sur la table et continue diverses manipulations auxquelles il paraît difficile de donner un sens.

4.1.2. CR1: Entretien avec l'orthophoniste – avril 2017

Les parents ont pris rendez-vous chez une orthophoniste sur le conseil du médecin PMI. La maîtresse téléphone à l'orthophoniste alors que le travail à proprement parler n'a pas encore commencé : l'orthophoniste a vu Abdelhakim deux fois, ce qui lui a permis un premier contact et une première évaluation de ses difficultés langagières.

L'orthophoniste ne semble pas demandeuse d'informations sur la scolarité de l'élève. C'est plutôt la maîtresse qui souhaite avoir un avis. L'orthophoniste pose le diagnostic suivant : pour elle, le retard de langage d'Abdelhakim provient très probablement d'un retard cognitif. Elle établit son verdict à partir de cette observation : Abdelhakim n'a pas réussi à faire des exercices pourtant simples, car il n'a pas compris les consignes. Pour elle, le retard est particulièrement alarmant.

La maîtresse n'est pas d'accord. Elle pense au contraire qu'Abdelhakim a des capacités cognitives tout à fait normales, voire supérieures à la moyenne, mais qu'il ne fait que ce qu'il a envie de faire, et elle sait par ailleurs qu'il ne s'exprime pas face à des inconnus (pas vraiment par timidité, plus par refus de s'engager dans une interaction). Et, de toutes façons, il utilise peu le langage (en tous cas à l'école), il préfère manifester sa compréhension en faisant l'exercice.

L'orthophoniste s'oppose très fermement à cette vision des choses et maintient que l'élève a de graves difficultés cognitives. Elle fait très peu de cas du portrait que lui trace la maîtresse et ne manifeste aucunement l'envie de savoir comment Abdelhakim se comporte en classe.

Une discussion s'engage alors sur les langues utilisées par les parents à la maison. La maîtresse se demande si le fait que les parents aient utilisé leur langue maternelle uniquement entre eux, alors qu'ils parlaient exclusivement en français avec leur fils n'a pas pu induire chez lui l'idée que le langage ne sert pas vraiment à communiquer, mais juste à produire des sons et que ces sons ne véhiculent pas forcément de signification (puisqu'il n'accède pas à la compréhension des conversations de ses parents). L'orthophoniste prend alors un ton docte pour expliquer à la maîtresse que l'attitude des parents ne pose absolument aucun problème, et que, comme le font souvent les parents, ils ont choisi une langue pour communiquer avec leur enfant et une autre pour parler entre eux. La maîtresse évoque alors l'hypothèse d'une sorte d'interdiction de la parole suggérée par l'interdiction tacite de la langue maternelle, ce à quoi l'orthophoniste oppose un non catégorique qu'elle justifie par son expérience.

4.1.3. Vidéos Abdelhakim - juin 2017

Film 30 (0:50) - juin 2017

Abdelhakim joue avec les accessoires du sac à raconter *Le loup affamé*. Les images sont posées en ligne mais de façon aléatoire sur la table. Il remue les lèvres par moments mais on ne l'entend pas parler.

Film 35 (2:02) - juin 2017

Abdelhakim joue avec Caroline avec le sac à parler des couleurs, attablé en face d'elle. Caroline est une femme d'une cinquantaine d'années qui occupe un emploi aidé dans l'école et qui connaît très bien les familles des élèves car elle habite le quartier. Elle travaille dans l'école depuis plusieurs années où elle s'acquitte de tâches diverses : aide administrative, aide dans les classes comme ATSEM ou AVS. Elle vient l'après-midi dans la classe où elle a souvent pour mission de s'occuper d'un enfant en particulier pour l'aider à acquérir certaines compétences : ici nommer des objets et les trier par catégories.

Ce sac contient des images de couleurs différentes. Il a évolué au cours de l'année scolaire : au début il comportait un nombre limité d'objets courants et facilement reconnaissables, voire emblématiques d'une couleur, comme le ciel et la mer pour le bleu ou le soleil pour le jaune, et la tâche consistait à nommer l'objet et sa couleur et à trier les images par couleur. La quantité d'images a considérablement augmenté au fur et à mesure que du vocabulaire nouveau était introduit et au fil des thèmes abordés (légumes, animaux...). En fin d'année, la catégorisation demandée a changé de nature : il s'agit désormais de classer les images dans 4 catégories : les plantes, les animaux, les objets, les « ni l'un ni l'autre », un quatrième groupe qui rassemble les images qui représentent quelque chose qui n'est ni une plante, ni un animal, ni un objet. L'intérêt du jeu est qu'il n'y a pas forcément de réponse "exacte" et qu'il oblige à se questionner et à justifier ses choix, aptitudes que les élèves ont à construire et qui font partie des objectifs langagiers fixés par les programmes.

La vidéo commence alors que le jeu est déjà très avancé, au vu du nombre de cartes déjà placées par catégories. Abdelhakim parle peu et il semblerait qu'il ait des difficultés à classer, pourtant il connaît le vocabulaire. Par ailleurs, il ne parle que par mots isolés.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Caroline	vas-y Abdelhakim c'est quoi	Caroline place une carte devant Abdelhakim. Il pose sa carte sur le tas des plantes.
2	Abdelhakim	un mouton	
3	Caroline	oui + tu le mets où le mouton ++ réfléchis + le mouton tu l'mets avec la salade↑ Abdelhakim + ils sont où les animaux↑	
4	maîtresse	ben oui↑ CHCHCHCHTT	Abdelhakim lui montre le tas avec la main gauche et reprend la carte de la main droite, puis la met avec les animaux.
5	Caroline	t'as du mal hein↑ (avec commisération) ++++ t'as du mal XXXX (finit en murmure) (brouhaha)	
6	Abdelhakim	un soleil	Abdelhakim trace des figures imaginaires sur la table avec son doigt, l'air ailleurs, puis regarde brièvement la maîtresse. Caroline lui donne une nouvelle carte.
7	Caroline	un soleil + il est où le soleil↑ +++++	

		ni plante ni animal ni objet (<i>en guise d'acquiescement</i>)	tas des « ni-ni » avec l'image de la terre (planète) et celle du feu. Se méprenant sur le sens de l'intervention de Caroline, il se ravise alors et reprend la carte sans savoir où la mettre.
8	Abdelhakim	non c'est bien +++ c'était bien + c'était bien	Il la remet alors sur le tas des « ni-ni » puis il saisit une nouvelle carte.
9	Caroline	une bigine aubergine↑ + tu mets où↑ tu LA mets où↑ ++++ tu la mets où + ton aubergine↑ tu sais ce que c'est↑	Il hésite... ...puis il la place sur le tas des « ni-ni ».
10	maîtresse	euh les garçons + là + moins fort s'il-vous-plaît↓	
11	Caroline	c'est un légume +++ un légume+ tu mets où↑ ++ regarde bien	Caroline reprend la carte et lui tend. Il fait mine de la placer dans les plantes sans se décider, puis la promène comme s'il attendait un signe de Caroline. Elle étale le tas des plantes pour lui faire voir les différentes images. Il remet alors l'aubergine sur ce tas.
		regarde bien Abdelhakim	
		fruits + légumes	
12	maîtresse	voilà + après séparez-vous séparez-vous + vous êtes trop nombreux là	
13	Caroline	tiens	Elle lui tend une nouvelle carte.
14	Abdelhakim	poire	
15	Caroline	ouais +++ tu mets où la poire↑ ++ vas-y +++ allez	Il l'approche des plantes, attendant son assentiment. Elle lui tend une autre carte.
16	Abdelhakim	canard	
17	Caroline	un CY-GNE	
18	Abdelhakim	un cygne (<i>tout bas</i>)	Il regarde la carte et il hésite.
19	Caroline	un cygne +++ alors c'est quoi↑ c'est un objet↑	

Film 36 (1:00) - juin 2017

Il s'agit de la **suite du jeu d'Abdelhakim avec Corinne**. Il n'a pas semblé nécessaire de transcrire ce film dans la mesure où il n'apporte rien de nouveau par rapport au précédent ; il confirme que soit Abdelhakim n'a pas compris la tâche de catégorisation, soit qu'il ne s'y intéresse pas. Il place les cartes au petit bonheur en guettant l'assentiment de Caroline et quelquefois aussi la confirmation de la maîtresse. Il ne s'investit pas dans la tâche.

Film 38 (3:05) - juin 2017

Abdelhakim tient le classeur des comptines et chante. Le contraste avec les autres films est saisissant : il dit plusieurs comptines, qu'il a très bien mémorisées, et prononce tout à fait correctement contrairement à ce que l'on observe dans les autres vidéos. De plus, c'est le seul film où on le sent vraiment impliqué.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Abdelhakim	1 2 3 je	
2	maîtresse	je trouve...	
3	Abdelhakim	1 2 3 je trouve un copain 4 5 6 +++++	
4	maîtresse	je lui...	
5	Abdelhakim	je lui	
6	maîtresse	donne...	
7	Abdelhakim	donne +++	
8	maîtresse	la main	
9	Abdelhakim	+++++++ (on voit sa bouche qui ébauche des mots)	
10	maîtresse	7 8 9 je <u>me mets</u>	
11	Abdelhakim	<u>me mets</u> en rang ++ 10 11	
12	maîtresse	12	
13	Abdelhakim	12 +++	
14	maîtresse	un doigt sur...	
15	Abdelhakim	la bouche	
16	maîtresse	y en a une autre que tu veux m'dire↑ tiens va t'installer là-bas Carlo	Abdelhakim vient de tourner une page.
17	Abdelhakim	++++++ je +++ je dirai <u>bonjour maîtresse</u> j'dirai <u>bonjour les copains + bonjour madame tigrasse bonjour les petits lapins bonjour madame</u>	Il poursuit avec les paroles du deuxième couplet.
18	maîtresse	bonjour les <u>arbres</u>	Il fait le geste rituel de montrer le nuage là-haut.
19	Abdelhakim	<u>arbres</u> qui bougent + bonjour le nuage au ciel + bonjour coccinelle rouge et bonjour les tourterelles + je dirai bonjour madame je dirai bonjour monsieur + et bonjour l'hippopotame	Il fait le geste rituel pour montrer la grosseur de l'hippopotame. Il montre ses yeux.
		<u>bonjour le loup aux + aux grands + grands yeux + bonjour madame la vache + bonjour chat bonjour chaton</u>	Il fait le geste rituel de caresser sa main comme si c'était un chat.
		<u>bonjour le phoque à moustaches bonjour mouches moucheron</u>	Geste des moustaches.
20	maîtresse	vouaa::↑ bravo::↑ tu la sais bien::↑ dis donc::↑ (avec beaucoup d'enthousiasme) tu veux m'en dire une autre↑	
21	Abdelhakim	OUI (franc et sonore)	
22	maîtresse	alors + laquelle↑	
23	Abdelhakim	+++++++	Il regarde fixement la page comme s'il cherchait le début.
24	maîtresse	oh ben tu sais celle-là on l'a pas beaucoup + ça	

		fait longtemps et on l'a pas beaucoup apprise ++ celle-là↑ tu la sais celle-là↑	
25	Abdelhakim	oui	
26	maîtresse	celle-là↑	
27	Abdelhakim	(il opine de la tête)	
28	maîtresse	c'est quoi↑ celle-là↓	
29	Abdelhakim	mains en l'ai + su la tête + aux épaules et en avant + mains c(r)oisées su les côtés + moulinets et on se tait + chut	Il montre les images sur le classeur tout en chantant.
30	maîtresse	oh (admiratif)	

Film 42 (2:22) – juin 2017

Abdelhakim raconte La coccinelle mal lunée. Les figurines sont placées devant lui sur la table dans l'ordre de l'histoire. il parle peu, mais beaucoup plus que dans les autres vidéos d'histoires.

		dialogues	Attitudes corporelles	
1	Abdelhakim	Il était une fois ++ cric crac ++ il était une fois + une coccinelle ++++++++	Son regard part dans le vide comme s'il se désintéressait de l'activité.	
2	maîtresse	qui était de mauvaise humeur		
3	Abdelhakim	+++++++		
4	maîtresse	elle rencontra une abeille:... +++++ Abdelhakim↑ +++ elle rencontra une abeille↓		
5	Abdelhakim	elle rencontra une abeille:↑ ++++++++		
6	maîtresse	elle lui dit + hé toi::...		
7	Abdelhakim	hé toi:: (sur le même ton)		
8	maîtresse	tu veux t'battre↑		
9	Abdelhakim	+++++++		
10	maîtresse	et qu'est-ce que lui répond la: petite abeille↑	Il se retourne, regarde derrière lui, tourne à nouveau la tête vers la table mais c'est pour pencher la tête vers ses mains et s'amuser avec ses doigts*.	
11	Abdelhakim	+++++++		
12	maîtresse	elle lui dit: + si tu insistes		
13	Abdelhakim	si tu insistes (presque inaudible)		
14	maîtresse	et la coccinelle se bat↑		
15	Abdelhakim	et la coccinelle:		
16	maîtresse	elle se bat la coccinelle, Abdelhakim↑		
17	Abdelhakim	oui (péremptoire)		
18	maîtresse	ah bon↑ t'es sûr↑		
19	Abdelhakim	+++++		
20	maîtresse	elle lui répond + non:: tu n'es pas a-ssez grosse pour-moi:: (avec une exagération dans la prosodie) ++++++++ et elle s'envola		
21	Abdelhakim	et elle s'envola (presque inaudible)		
22	maîtresse	elle rencontra ensuite:...		Il tourne encore la tête. Il prend la petite marionnette à
23	Abdelhakim	le + per-roquet ++++++++		

24	maîtresse	et lui dit	doigt du perroquet et prend le temps de la mettre sur son index puis détourne à nouveau la tête. Il repose le perroquet. Et la phrase reste en suspens comme s'il jouait à raconter mais sans y mettre de sens.
25	Abdelhakim	et lui dit (<i>comme un perroquet</i>) ++++++++	
26	un élève	(<i>chuchoté</i>) elle fait semblant de + Sanita + elle dort:::	
27	maîtresse	ah bon↑ ben dis-lui d'venir:	
28	Abdelhakim	elle rencontra↑ ++++++++	

4.1.4. E1: Entretien avec la maman d'Abdelhakim (13 juin 2017)

L'entretien s'est passé dans la classe et a été enregistré, les deux enfants de la famille étaient présents, la plupart du temps, ils jouent, Abdelhakim participe par moments à l'entretien. La durée totale de l'enregistrement est de 26:29.

Nous avons procédé à un compte-rendu et transcrit les passages que nous avons jugés intéressants pour la recherche.

Dans le compte-rendu, les questions sont soulignées.

Les transcriptions se distinguent des parties de compte-rendu car elles sont encadrées. On identifie qui parle de la façon suivante : en caractères d'épaisseur normale, la maîtresse ; en caractères gras, la mère ; en vert, Abdelhakim.

Jusqu'à 3:34

Donc voilà c'est parti ++ alors déjà je vais vous redemander un p'tit peu euh + les dates + donc vous êtes arrivée en 2011↑

2011 oui

hein c'est ça + et vous m'avez dit + c'était en quel mois↑

euh octobre

octobre + et donc un mois après vous étiez enceinte

enceinte

c'est ça

mmm

donc 10 mois plus tard naissait Abdelhakim + donc c'est en juillet

27 août 2012

Ah août + voilà + et donc il est entré à l'école ça va faire deux ans + donc en 2015 ++ depuis qu'Abdelhakim est né + est-ce que vous êtes retournés au Niger

ah non c'est la première fois

d'accord + euh on va reprendre aussi comment ça s'est passé donc quand Abdelhakim était petit + euh est-ce que + il discutait beaucoup↑ est-ce que:: + comment c'était↑ quand il avait l'âge de sa sœur là par exemple

euh + quand il avait l'âge de sa sœur non + il discutait pas beaucoup parce qu'il est tout seul à la maison

mm + et vous vous lui parliez↑

oui + on lui parle mais:: c'est c'est pas comme sa sœur

oui parce que sa sœur elle est bavarde + hein j'ai déjà vu (rires)

(rires)

elle a quel âge la p'tite soeur↑

elle a un an là

oui mais elle fait plus grande que ça + la petite sœur elle est très bavarde mais pas Abdelhakim + alors qu'est-ce qu'il faisait↑ comment il s'exprimait↑ parce que même quand on est bébé quand même on on + il vous regardait:: beaucoup↑ il faisait des gestes↑ il::

lui là c'est depuis qu'il + à l'âge de sa + qu'il a à peu près l'âge de sa p'tite sœur là qu'il aime regarder les dessins animés

ah à la télé

oui

et il passait beaucoup de temps devant la télé

oui des fois je je j'éteins la télé parce que

encore aujourd'hui il passe beaucoup d'temps devant la télé↑

ah oui même aujourd'hui si on le laisse ++ surtout la tablette

Ah oui la télé et la tablette + et vous diriez qu'il passe combien de temps par jour devant les écrans↑

ben::::: je:: XXXX parce que je le laisse pas

oui ben vous avez raison parce que justement la tablette et les écrans d'une façon générale quand on est petit ça empêche d'apprendre à parler justement c'est pour ça + c'est important quoi ++++ là par exemple: d'habitude: vous rentrez de l'école + vers quatre heures + qu'est-ce qu'il fait↑ quand il rentre de l'école

là dès qu'il rentre il va il va chercher la tablette

mmm et alors qu'est-ce que vous faites↑

ben je:: XXX

et vous lui laissez quand même un petit peu dans la soirée↑

oui oui un p'tit peu il a deux heures comme ça ++ après je je lâche + je lui prends

ah oui:: + et:: plus la télé↑

non c'est soit l'un soit l'autre

d'accord + alors moi je pense qu'il faudrait:: que vous essayez de:: supprimer la tablette + un temps + par exemple quand vous allez au Niger

je j'emmène pas la tablette avec moi

De 4:22 à 5:09

quand il était petit + vous me dites + il ne parlait pas beaucoup + vous vous lui parliez comment↑

la langue ou bien :::

oui

le français:::

oui c'est ce qu'on s'était dit déjà donc vous lui parliez en français↓ + et quand votre mari rentrait du travail vous parliez↑+++ entre vous

en zarma

en zarma↓ d'accord OK mais à Abdelhakim votre mari ou vous, vous lui parliez:: que en français

mm

d'accord + mais il entendait le zarma quand même

il entendait:: mais il pas pas beaucoup +++ il entendait: juste des phrases (mais?)

oui, + mais quelquefois peut-être vous vous parlez en français avec le papa

ah oui on mélange

Le choix n'a pas été discuté entre eux, ils ont décidé « comme on a vu que c'est le français qu'on fait ici, c'est pourquoi... ».

Plus loin, elle explique qu'elle essaie de parler le plus possible en zarma à Abdelhakim mais que spontanément c'est le français qui lui vient : « Comme on a l'habitude de lui parler le français là, j'oublie même ».

Quel est le projet de la famille ?

« C'est pas moi qui décide. (...) Pour l'instant on est là. »

Comment c'est pour vous, la France ? Par rapport au Niger ?

Elle explique qu'elle aimerait bien pouvoir être dans les deux pays, alternativement.

Elle raconte qu'au début cela a été dur pour elle en France, à cause du froid et de la solitude.

Depuis son arrivée elle n'est jamais retournée au Niger, ils ne reçoivent pas de visites de la famille.

Ils communiquent avec la famille au téléphone, souvent sur Skype.

Et les grands-parents discutent avec Abdelhakim :

De 8:03 à 8:28

au téléphone ils se parlent en zarma des fois ++ il leur dit bonjour

Et alors Abdelhakim il leur répond↑

oui

en français ou en zarma↑

des fois c'est en français + des fois c'est en zarma

ah alors comment on dit bonjour en zarma Abdelhakim↑ +++++ tu veux pas me dire ++++ si↑ ++

alors dis-moi +++ non ↑

tu sais dire matarongo↑

La mère conclut cette séquence par : « il n'aime pas qu'on parle de lui »

La scolarité de la mère

Elle est allée jusqu'en terminale et a appris le français à l'école

De 12:07 à 13:50

Et avec la petite sœur vous faites comment alors

avec elle là c'est le zarma que je parle

(...)

Mais Abdel + il fait le français avec sa petite sœur

(...)

Alors comment il parle le français à la maison là aujourd'hui

ça a évolué il sait pas faire des (pleurs de la petite sœur) longues phrases mais ça va quand même il se fait comprendre↑

(...)

et vous m'avez dit la dernière fois quand on s'est vues + qu'il avait commencé à parler le français cette année en décembre janvier

oui

avant alors il ne parlait pas du tout↑

il parle mais c'est plutôt cette année que ça a débloqué quand même

d'accord mais vous dites il ne fait pas encore beaucoup de phrases

des phrases longues + si si mais si la phrase est trop longue XXXX il fait pas comme ça (presque inaudible)

il fait des petits bouts de phrase ou des toutes petites phrases + oui donc c'est ce que je vois + ce que j'observe aussi à l'école

(...) Interruptions dues aux pleurs de la petite sœur : interactions pour essayer de la distraire

L'orthophoniste

Le médecin de la protection maternelle et infantile a conseillé aux parents de faire suivre Abdelhakim par une orthophoniste, au cours de la visite ordinaire de la moyenne section.

La maman dit avoir oublié ce qu'a dit l'orthophoniste (le diagnostic), elle peut seulement préciser que l'orthophoniste voudrait voir Abdelhakim deux fois par semaine, qu'une fois ne suffit pas.

Avez-vous le sentiment qu'il comprend tout ce que vous lui dites ?

« Y'a des choses qu'il comprend pas »

La maîtresse décrit le comportement d'Abdelhakim à l'école. Elle le dit plus ouvert qu'avant, il communique et joue maintenant avec les autres : « C'est vrai qu'il essaye toujours de se faire comprendre sans parler beaucoup, mais quand même il parle. ». La maman questionne la maîtresse.

Quel est votre avis sur la façon dont on inclut les langues des familles à l'école ?

Au début, elle a été surprise mais elle trouve que c'est bien, que ça va permettre de découvrir les langues. Elle a apprécié également l'entretien de début d'année.

De 20:40 à 21

Qu'est-ce que c'est Abdelhakim↑

c'est un nicoptère

oui:: ++++ voyez par exemple depuis quelque temps il dit pas + avant il aurait juste dit hélicoptère et maintenant quand il me répond il dit c'est un hélicoptère + alors là il fait une phrase

**là ces derniers temps + à chaque fois qu'il rentre dans la maison il dit + je vas partir au Niger
maman**

ah oui↑ tu vas partir au Niger Abdelhakim↑

oui

t'es content↑

je vas partir au Niger (très fier)

Est-ce que vous vous faites du souci ?

Ni le papa ni la maman ne se font de souci, ils voient cela juste comme un retard.

4.1.5. E1b : Abdelhakim 6 mois plus tard

Abdelhakim est alors en GS chez mon collègue.

Films décembre 2017 grande section

3 courtes vidéos montrent Abdelhakim qui joue avec le sac à raconter de la moufle. Il raconte l'histoire. Il fait les dialogues des animaux qui veulent entrer dans la moufle. Il parle distinctement avec une syntaxe et une prononciation correctes, un vocabulaire adéquat. Les dialogues sont dits avec beaucoup d'expression. La seule chose qui subsiste de son attitude antérieure, c'est qu'il ne parle pas très fort.

Petit entretien avec la mère le 18/12/17 (3:24)

La maîtresse commence en expliquant qu'on voit dans la cour qu'Abdelhakim est beaucoup plus expressif qu'avant, qu'il parle beaucoup plus et qu'il est beaucoup plus épanoui que l'année précédente. Elle dit à la maman qu'elle a visionné des films faits par le maître en classe et que cela confirme le changement d'attitude et surtout l'air heureux et intensément présent de son fils.

Depuis qu'on est allé du Niger, il y a eu un vrai changement, il a même appris notre langue, il le comprend mieux et il le parle un peu. Et pis au Niger, il n'avait pas de tablette. Depuis qu'il est rentré il prend beaucoup moins la tablette qu'avant (sans même qu'on ait besoin de le surveiller).

Après la fermeture du micro (à partir de notes prises immédiatement après le dialogue):

- alors Abdelhakim, tu parles zarma ?

- **Oui**

la mère fait des signes de dénégation car il ne parle pas vraiment le zarma

la maîtresse reprend :

- Je veux dire tu comprends le zarma ?

- **OUI** (avec un sourire jusqu'aux oreilles et un air heureux)

4.2. CETIN

4.2.1. Vidéos Cetin - janvier 2017

Film 1 (01:09) - janvier 2017

Cetin et Enver jouent avec le sac à parler dit « des habits » : ce dernier représente un bonhomme et contient des images représentant des vêtements. Ils sont assis tous les deux autour de la table ovale. Le jeu consiste à nommer les vêtements que l'on pioche. Ici Enver joue le rôle de la maîtresse (il est plus jeune que Cetin, mais plus expert que lui en français) : il montre des images à Cetin et attend que celui-ci les nomme, puis éventuellement il corrige.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Cetin	[lêpeutinê] *	Enver montre l'image de la robe.
2	Enver	robe	Il corrige l'intervention de Cetin.
3	Cetin	[sapeutinêpatanlor:::] * (<i>en détachant les syllabes</i>) XXXX manteau	Enver prend l'image du short, elle lui échappe des mains et tombe par terre, il la ramasse et la repose sur la table.
4	Enver	un veste	Enver montre l'image de la veste.
5	Cetin	c'est - MAN - TEAU (<i>péremptoire</i>) c'est manteau gade c'est comme ça	Enver a un geste de dénégation de la tête
6	Enver	ça c'est, ça veste !	Cetin montre la carte du manteau sur la table.
7	Cetin	mais oui c'est manteau (<i>sur le ton de l'évidence</i>)	Enver repose la carte.
8	Enver	pas manteau ça veste (mais ?) (<i>très posément et avec un sourire</i>)	
9	Cetin	Mais c'est casquette XX c'est pas les vestes (mais ?)	Cetin regarde la maîtresse en train de filmer (comme en quête de son approbation ?) pendant qu'Enver choisit une autre carte. Cetin clot le jeu en ramassant les cartes.

* Les deux mamans turcophones ont écouté l'enregistrement et elles sont formelles : pour elles, ce n'est pas intelligible en turc.

Film 4 (00:32) - janvier 2017

Cetin est assis devant l'ordinateur et écoute l'imagier plurilingue des nombres, un casque audio sur les oreilles. On voit la souris qui bouge sur l'écran, et Cetin très concentré qui répète les nombres après les avoir écoutés. Mais il chuchote et c'est inaudible pour l'observateur : on peut juste se rendre compte qu'il fait vraiment l'exercice.

Film 5 (01:15) - janvier 2017

Azima et Cetin avec le sac à raconter du sapin. Cetin dispose très consciencieusement les arbres et les personnages de l'histoire en commençant par la fin (le sapin, mais on ne sait pas ce qu'il a fait auparavant, peut-être fait-il une correction). Il est très concentré. A côté de lui, Azima raconte l'histoire (de façon assez remarquable). Cetin intervient et conteste quelque chose, probablement pas ce que dit Azima, il semblerait qu'il soit plutôt en train de remettre en cause ses propres actions en prenant la maîtresse à témoin. Chaque enfant est dans une activité autonome et ils ne communiquent pas.

De 0:22 à 0:48

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Azima	Tu t'en vas, c'est mes noisettes + tu viens plus dans cette maison	Cetin enlève le fruit et la feuille du tilleul qui étaient posés sur le sapin et met l'oiseau à leur place. Il montre du doigt l'oiseau qu'il a remplacé en s'adressant çà la maîtresse. Elle continue l'histoire.
2	Cetin	c'est + c'est pas ça	
3	Azima	le sapin XXX noisettes qui sont là alors	
4	Cetin	mais c'est met là	
5	Azima	tu t'en vas	

Film 8 (00:33) - janvier 2017

Cetin raconte *Le p'tit bonhomme des bois* : il a disposé devant lui dans un ordre chronologique les images du sac à raconter *Le p'tit bonhomme des bois*. Cetin prend très souvent ce sac à raconter qu'il semble affectionner particulièrement. Les images sont disposées correctement (on peut remarquer que l'ordre adopté par la maîtresse n'est pas chronologique cette fois mais représente la scène finale des animaux de plus en plus gros qui suivent le petit bonhomme, choix contradictoire avec le code adopté d'ordinaire, mais que la maîtresse n'a pas pris soin d'explicitier puisqu'il n'a pas été vraiment conscient de sa part.

Les images du sac sont des photocopies tirées de l'album, elles représentent des personnages qui sont tous orientés vers la droite, ce qui conditionne l'orientation finale (voir photo dans *Le p'tit bonhomme des bois*, Vol. II, p. 30).

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Cetin	Il XX bien un ti bonhomme des bois + + + + XXXX (il murmure) + + + c'est pas bien un ti bonhomme des ↑ bois ↓ + + + + + + + +	Il regarde fixement les personnages, puis il regarde autour de lui l'air un peu perdu. Il regarde encore autour de lui. Il a à nouveau l'air perdu dans ses réflexions.

Film 21: (00:59) - janvier 2017

Cetin raconte *Le petit bonhomme des bois* environ 2 semaines plus tard.

Il a disposé les personnages qui suivent le petit bonhomme des bois dans l'ordre du plus petit au plus gros : le blaireau, le renard, le loup, puis l'ours. Il est très concentré et se balance sur sa chaise.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Cetin	Il était une fois yé un ti bonhomme des bois XXXXX	
2	maîtresse	chchchchut	
3	Cetin	XXX sous + le blaireau XXXXXX	
4	maîtresse	chchchchut	
5	Cetin	XXXXXX (<i>inaudible</i>)	
6	maîtresse	chchchchut ++ moins fort (<i>chuchoté</i>) ++ mais + caché derrière une arbre...	
7	Cetin	XX un arbre XXX homme des bois (mais?) ++ yeu ti bonhommes des bois↑ i seneu (<i>pour suivait</i>) le CHE-MIN DES BOIS↓ +++ i ma(r)che + là↓ XXXX	

4.2.2. Evaluation (CR2) et équipe éducative (CR3) - mars 2017

CR2 : Visite d'Ergün dans la classe le 13 mars 2017

Ergün Simsek est professeur d'école, turcophone et bilingue, dans un autre département de l'académie (Simsek & Thamin, 2017). Il enseigne le turc comme LV2 dans des classes « bilangue français-turc » de collège et de lycée (Thamin et Simsek, 2017). On lui a demandé (par l'intermédiaire du CASNAV de Besançon) de venir évaluer les compétences de Cetin en turc.

Ergün Simsek (ES désormais) s'entretient avec Cetin dans la classe et reprend avec lui l'activité en cours. Cela tombe bien car l'activité repose sur l'utilisation d'un imagier pour lequel Cetin a été « entraîné » en début d'année. La maîtresse était justement en train d'évaluer ce dont il se souvenait quelques mois plus tard. Le contact passe d'emblée très bien avec Ergün, du moins dès qu'il lui parle turc. Et puis Cetin aime les moments d'exclusivité avec les adultes, donc il est aux anges. Il est évalué sur les outils de la classe, sur des imagiers, mais aussi sur la narration d'une histoire qu'il connaît bien (il n'est pas capable de la raconter en français, mais quand il manipule le matériel pédagogique et qu'il essaie de raconter, il est manifeste qu'il a parfaitement compris l'histoire et qu'il peut en restituer la chronologie). Il la restitue de fait très bien en turc. Non seulement la langue turque est bien maîtrisée, mais on note même des expressions assez compliquées et assez élaborées, dit Ergün. En français, le discours est émaillé de turc. Ergün le fait remarquer à la maîtresse qui comprend alors que ce n'est pas tant la prononciation qui empêche Cetin d'être compréhensible que le mélange des deux langues. L'évaluation dure à peu près une heure.

Puis à la demande de la maîtresse, Ergün lit pour toute la classe une histoire en turc tout en la racontant et commentant en français (il passe d'une langue à l'autre). Cetin supporte assez mal ce moment car l'exclusivité est terminée et, visiblement, il ne supporte pas que le maître s'adresse en turc à toute la classe. Quand on lui demande des traductions en turc ou en français, il refuse de façon ostentatoire de participer alors qu'il aurait les moyens de le faire.

CR3 : Compte-rendu d'une réunion d' « équipe éducative » (le même jour)

Participants : les parents, Ergün Simsek, le directeur, la maîtresse, la psychologue scolaire et le médecin scolaire

La maîtresse :

Les apprentissages ne sont pas stables, comme « construits sur du sable ». S'il en a envie, il travaille assez bien, et le lendemain sur le même type d'exercice il échoue.

Je le connais pourtant assez bien, cela fait un an et demi qu'il est dans ma classe, et pourtant, je n'y comprends rien. Je pense qu'il est intelligent, il me le montre souvent, mais les résultats ne sont pas à la hauteur, et en tout cas encore très loin d'être ce qu'on attend d'un enfant de grande section.

Quand il est arrivé dans ma classe en début de moyenne section, il ne parlait pas et n'était pas du tout attentif. Lors des activités de langage, il passait le plus clair de son temps les yeux dans le vague. Je pense pourtant qu'il comprenait plus de choses qu'il ne voulait le montrer. Il avait par ailleurs un côté « gros bébé », un peu maladroit et pataud dans les activités motrices.

Assez vite il s'est mis à répéter des mots et des fins de phrases de façon assez systématique lors des moments de regroupement ou à des moments où je travaillais individuellement avec lui. Vers mars de l'année dernière, il a commencé à s'exprimer spontanément et à dire quelques mots. Et maintenant il est plutôt attentif et il parle beaucoup. Il a progressé, même si c'est assez lentement. Je crois qu'il a acquis du lexique mais ce n'est pas stable. Quant à la syntaxe, elle garde probablement le schéma du turc. Voici quelques exemples :

« fait rigole » signifie : il (ou tu) rigoles ; (il utilise le verbe faire dans presque toutes ses phrases et souvent avec un autre verbe)

« Compter moi fais » : Je compte

Scolairement il sait faire beaucoup de choses, y compris des activités de phonologie, mais il est peu autonome et doit être accompagné. L'évaluation du maître E ne reflète pas forcément ce qu'il sait réellement faire, car en classe, il est familiarisé avec certains outils et cela le sécurise. De plus il a l'habitude à certains exercices et il en connaît la consigne. Il ne maîtrise pas assez la langue pour pouvoir se débrouiller dans un contexte inhabituel.

Ergün :

En français il ne travaille que s'il en a envie. Il est moins en confiance avec le français qu'avec le turc. Il construit un bilinguisme dans un monolinguisme. S'il connaît le mot en turc, il ne voit pas l'utilité de l'apprendre en français et inversement. S'il ne le connaît pas en turc, alors il l'apprend en français. Par exemple, le mot hippopotame, mot difficile en français et qu'il ne connaît pas en turc : en français il le connaît et le dit sans difficulté (il s'en délecte d'ailleurs visiblement).

C'est un phénomène rare (Ergün dit n'avoir jamais vu de cas analogue). Il est impossible de construire un bilinguisme de cette façon-là. Il n'y a rien de commun entre le turc et le français, les deux syntaxes sont radicalement différentes ; il est impossible de construire en même temps deux langues aussi différentes.

Cetin a besoin de plus de temps. Il n'a pas encore élaboré de stratégies d'apprentissage de ces deux langues. La compréhension et la participation en classe doivent le fatiguer beaucoup, on peut comprendre qu'à certains moments il décroche.

Cetin parle bien le turc, et au niveau syntaxique, et au niveau lexical. Il a juste quelques problèmes de prononciation.

Cetin est allé à la crèche de l'âge de un à trois ans, et là, le français se développait bien (Ergün traduit ce que vient d'expliquer la mère). Pendant les vacances il est allé en Turquie, et le turc est devenu prépondérant. Au retour, comme il entrait à l'école, les parents ont essayé de revenir au français à la maison. Cette situation a créé une insécurité dans les deux langues. Ergün leur conseille de revenir

au turc pour reconstruire une sécurité linguistique en turc.

La psychologue scolaire :

Elle le connaît depuis la petite section. Elle relate son entretien le plus récent avec lui : au début de l'entretien il restait muet et il refusait de dire et de faire. Alors elle a laissé tomber le scolaire et l'a laissé jouer avec des Playmobil. Il s'est mis à parler. A un moment donné il a dit :

« Mais y a pas moi fait » (traduction probable dans la situation : je ne peux pas faire ça). Ergün commente : « Eh bien c'est une syntaxe turque ! ».

Cetin est le premier enfant de la famille né en France. Il a mal supporté la naissance du petit frère. Il réclame l'exclusivité. Il a un fond anxieux. À la maison la maman dit qu'il n'a pas envie de se coucher le soir, qu'il parle fort (probablement pour obtenir de l'exclusivité), il cherche sa grande sœur quand elle n'est pas là la nuit (il est un peu somnambule).

Le médecin scolaire :

Elle dit que la visite s'est bien passée, d'autant plus qu'elle a commencé en turc car une maman turcophone traduisait la conversation entre la maman et elle. Cetin a des connaissances, tout ce qui était à l'écrit était bien fait, mais tout ce qui passait uniquement par le langage s'avérait impossible.

Ergün conseille aux parents de lire, de chanter en turc, de faire des choses avec lui en turc. Il redit qu'il ne manque pas de vocabulaire et qu'il comprend et dit des choses élaborées.

Le médecin demande si l'orthophonie pourrait être utile. Ergün répond que cela n'aurait pas de sens : aujourd'hui, on est encore très loin de l'orthophonie. Avant tout il a besoin de mettre du sens.

Conclusion et décision de l'équipe éducative :

Il serait souhaitable qu'il puisse aller à l'école B., bien que la famille dépende du secteur de l'école I.. À l'école B., il pourrait bénéficier de quelques heures par semaine en UPE2A. Il n'y a à priori pas droit (il n'est pas un primo-arrivant), mais il faut voir si cela ne serait pas possible de faire en sorte qu'il puisse malgré tout y avoir accès. De plus, à l'école B., il y a une enseignante de CP qui fait partie du groupe de travail sur le plurilinguisme. Il serait bon qu'il soit dans sa classe car elle est sensibilisée à ces questions. Sans compter qu'il y a déjà un travail commun autour des langues des élèves entre les deux classes. Et il sera difficile (administrativement parlant) pour les parents d'obtenir une dérogation pour l'école B. On demande au CASNAV s'il peut intervenir de façon à obtenir une dérogation pour l'école B.

4.2.3. E2 : Entretien avec la maman de Cetin (10 avril 2017)

L'entretien s'est passé dans la classe et a été enregistré, Cetin était présent (il joue), son grand frère est arrivé en cours d'entretien. La durée totale de l'enregistrement est de 32:27. Une interprète, étudiante en master 1 de FLE, prénommée Sibel, était présente, et c'est elle qui a ensuite procédé à la transcription, de façon à ce que la totalité des propos tenus nous soient accessibles. Par commodité, nous avons conservé ses codes de transcription qui sont différents de ceux des autres entretiens présents dans ce volume. Ne figurent ici que les passages que nous avons jugés intéressants pour notre recherche (dans les parties grisées), le reste est résumé. Les traductions du turc **sont en rouge**.

La famille a réalisé quatre voyages en Turquie depuis la naissance de Cetin.

Marie-Claire : Hm. Alors comment c'était pour lui la crèche ?

Sibel : Kreş zamanı nasıl geçti onun için ? (« **Comment s'est déroulé la période de crèche pour lui ?** »)

Maman de Cetin : Mm, çok güzel. (« **Hmm, très bien.** »)

Sibel : Très bien.

Marie-Claire : Très bien.

Sibel : À quel niveau, au niveau de l'apprentissage par rapport à la langue française ?

Marie-Claire : Euh, oui par exemple mais pas que. Est-ce qu'il était à l'aise ? Est-ce qu'il... a pleuré beaucoup au début ? Ce genre de chose.

Maman de Cetin : Birakırken ağlıyordu'da sonra.. (rire) akşama kadar kalıyordu ama. (« **Quand je le déposais, il pleurait beaucoup.. mais il restait tout de même jusqu'au soir.** »)

Sibel : Elle dit, elle dit qu'il pleurait au début, dans les débuts, mais qu'après...

Maman de Cetin : C'est normal hein.

Sibel : ... Ça allait mieux.

Marie-Claire : D'accord. Oui, comme tous, comme tous les enfants et donc vous nous avez dit l'autre jour qu'il commençait à parler français à ce moment-là.

Maman de Cetin : Ee yani çokta konuşamıyor ama hep de dediklerini anlıyordu onların yani o zaman kreşteyken. (« **Euh ben du coup il n'arrivait pas à parler mais quand il était à la crèche il comprenait tout ce qu'ils lui disaient.** »)

Sibel : Elle dit qu'il parlait pas forcément beaucoup mais qu'il comprenait euh quand même euh.. la majorité de ce qui lui était dit.

Marie-Claire : Oui d'accord.

Maman de Cetin : Türkçeyi anlamıyordu. (« **Il ne comprenait pas le turc.** ») (rire)

Sibel : Il comprenait pas le turc par rapport au français apparemment.

Marie-Claire : Ah oui ! D'accord !

Maman de Cetin : Oui !

Marie-Claire : D'accord ! Ah oui..

Maman de Cetin : Deux mille quatorze ee şş.. kreş bittikten sonra Türkiye'ye gittim ee.. orada herkes türkçe konuşuyor çok anlamıyordu ... (« **en 2014 euhh.. la période de crèche achevée, je suis allée en Turquie euh.. Là-bas tout le monde parlait en turc mais il (Çetin) ne comprenait pas vraiment...** » ...)

Sibel : Aaah !

Maman de Cetin : ... Sonra, geldikten sonra türkçesi.. konuşmaya başladı çünkü haftanın beş günü sabah yedi buçuk akşam altı kreşteydi, hafta sonları hani bizi görüyordu küçükte başladığı için daha çok fransızcaı anlıyordu (rire) (... « **Après, une fois de retour, son niveau en turc.. il a commencé à parler parce qu'il était à la crèche cinq jours par semaine de sept heures et demie le matin à six heures du soir, il nous voyait que les weekends et vu qu'il a commencé très tôt, il comprenait mieux le français** » (rire)).

Sibel : Elle me raconte un peu comment ça s'est passé euh..

Marie-Claire : Oui.

Sibel : Pendant l'été euh.. deux mille quatorze juste avant d'entrer euh.. à l'école et apparemment il avait des difficultés à comprendre euh.. le turc. Et apparemment le turc euh.. la compréhension en turc se serait développée en même temps que la compréhension en français par après.

Marie-Claire : D'accord, ok. Super ! Euhm... Et puis donc vous dites qu'il comprenait le f.. le français mais il parlait pas encore.

Maman de Cetin : Non c'est oui... comme ça. Pff...

Marie-Claire : Quelques mots ?

Maman de Cetin : Oui (rire)

Marie-Claire : D'accord. Et donc v.. ce que vous nous avez racontés l'autre jour c'est que après la crèche vous êtes allés en Turquie pendant l'été..

Maman de Cetin : Oui, été.

Marie-Claire : C'est ça ?

Maman de Cetin : Oui.

Marie-Claire : Oui. Et puis quand il est rentré de Turquie, voilà ben oui ça va faire trois ans, quand il est rentré de Turquie, il.. il avait baigné dans le turc pendant tout l'été. Vous étiez restés combien de temps ?

Maman de Cetin : Un mois.

Marie-Claire : Un mois, d'accord. Et après, il ne voulait plus parler français. C'est ça que vous nous avez dit l'autre jour ?

Maman de Cetin : Oui.

Marie-Claire : Oui. Et comment ça se manifestait ?

Maman de Cetin : « Manifestait » ne kız ? (« Ça veut dire quoi « manifestait » ? »)

Marie-Claire : (rire)

Sibel : Euhh... Bunu nasıl anlıyordunuz ? Yani ee.. demişsiniz ki türkçeyi.. bir ay türkçe ee.. dilinin.... (« Euh... Comment vous le compreniez ? Parce qu'apparemment vous auriez dit que vis-à-vis de la langue turque.. euh pendant un mois... »)

Maman de Cetin : Yani yok.. Eee türkçe.. Şöyle, Türkiye'ye gittik hani herkesle türkçe anlayamadığı için biz ben elimle konuşuyordum beni fazla duymuyordu çünkü hafta sonu gördüğü için.. Türkiye'de hani artık herkes.. yani aile ile türkçe konuşa konuşa sonra geldikten sonra yavaş yavaş öğrendi. Ee baktık hani türkçeyi konuşamadığı için evde daha çok türkçeye yönelik verdik bu sefer. (« Euh par rapport à la langue turque, nous sommes allés en Turquie mais il ne m'entendait pas beaucoup parce qu'il ne me voyait que les week-ends et une fois en Turquie.. Avec tout le monde.. Ou plutôt à force de parler à la famille uniquement en turc il commençait à apprendre. Et une fois que l'on avait remarqué ceci, on avait accordé plus d'importance à la langue turque à la maison après ceci. »)

Sibel : Hı hım.

Maman de Cetin : Fransızca'yı bıraktı. Yani çocuklardaki konuşmadı. (« Il a délaissé le français. C'est-à-dire qu'il ne parlait plus non plus avec les autres enfants. »)

Sibel : Hı hım, öğretiliminde şey diyor, heralde ona demişsiniz ki fransızca konuşmak istemiyor. Bunu siz nasıl anladınız diye soruyor. Hani nasıl gösteriyordu fransızca konuşmak istemediğini Türkiye'den geldikten sonra ? (« Vous avez dit à Marie-Claire qu'il ne souhaitait plus parler en français apparemment. Elle demande comment vous l'avez remarqué ? Comment il signifiait qu'il ne voulait plus parler en français après votre retour de Turquie ? »)

Maman de Cetin : Ya istemiyor değilde hani ee.. yanlış anladı heralde o bizi (rire). Yani geldikten... fransızca'yı konuşmak istemiyor değil hani nasıl diyeyim hani.. söyleyemeyince türkçe ile karışık hani söylüyordu. Ee bu, bir ay önce mi ne zaman bir toplantı yaptık. Bir tercüman gelmişti... (« C'est pas qu'il ne voulait pas, je sais pas comment expliquer ceci.. C'est juste que lorsqu'il n'arrivait pas à dire quelque chose il confondait/mélangeait les deux langues. Il y a un mois auparavant de ça on a fait un réunion et un traducteur était venu.. »)

Sibel : Hı hım.

Maman de Cetin : O gelesiye kadar biz genellikle fransızca'ya yokluk şey yoğunluk verdik... (« Jusque-là nous nous étions focalisé sur l'utilisation du français par Cetin. »)

Sibel : Hı hım

Maman de Cetin : ... O söylediki evde devamlı türkçe konuşacaksınız ki fransızca'yı burada daha iyi anlayabilisin. Hani ee.. fransızca'yla türkçeyide yarı yarı konuşuyordu hani konuşmak istemiyor değilde hani ; işine gelmediğini aa.. yapmak istemiyor hani. Kendi istemediğini yapmak istemiyor. (« Le traducteur nous a dit qu'il fallait plutôt que l'on utilise uniquement la langue turque à la maison, qu'on se concentre sur celle-ci pour que Cetin comprenne mieux les choses. En gros, il parlait à moitié turc et à moitié français avant cela, c'est pas qu'il ne voulait pas parler en français ; c'est juste que des fois ça ne lui convenait pas. Il ne faisait tout simplement pas ce dont il ne souhaitait pas faire. »)

Sibel : Elle dit qu'il y a peut-être eu incompréhension parce qu'elle dit.. elle affirme qu'en fait que euhh.. elle a pas dit que Cetin ne voulait ...

Marie-Claire : Oui.

Sibel : ... Plus parler en... français après être venu.. après être venu de leur séjour euh ...

Marie-Claire : D'accord.

Sibel : ... De Turquie mais plutôt qu'elle avait euh.. constaté un.. un mélange de français/turc ...

Marie-Claire : D'accord

Sibel : ... Assez important par rapport à d'habitude après le séjour en fait.. et euh... elle pense que c'est peut-être dû au fait que au départ ils se sont beaucoup focalisés sur le français à la maison après repassés au turc pour qu'il le comprenne aussi ...

Marie-Claire : Hmm mm.

Sibel : ... Parce qu'ils ont remarqués quelques difficultés et ils pensent que c'est à cause de ça en fait qu'il mélangeait beaucoup français/turc.

Marie-Claire : Hmm mm. D'accord. Mais...

Sibel : Mais à aucun moment apparemment il a pas ...

Marie-Claire : Ok.

Sibel : ... Voulu entrer dans la langue française.

Maman de Cetin : Hatta öğretmen dedim keşke hani daha önce gelseydide... (« Je me suis même dis si seulement cet enseignant était venu plutôt comme ça... »)

Sibel : Önce gelseydi. (« Plutôt »)

Maman de Cetin : ... Hani ben devamlı türkçe konuşsaydım çünkü türkçe cümleleri bildiği zaman dediki fransızcayı daha iyi bilecek anlayacak. Şimdi bunun türkçe olduğunu bilmediği için fransızcada'da algılamıyor hani ... (« J'aurai parlé continuellement en turc, parce qu'il m'a dit que lorsque Cetin comprendrait d'une meilleure façon les phrases en turc, il aura plus de facilité à comprendre le français et à l'apprendre. Il m'a expliqué qu'actuellement Cetin ne distinguait pas réellement ce qui touche à la langue turque et ce qui touche à la langue française, d'où ses incompréhensions en français... »)

Sibel : Hı hım.

Maman de Cetin : ... Evde biz türkçe konuşuyoruz burada fransızca, karıştırıyor cümleleri. (« ... À la maison on parle turc, ici c'est en français. Il mélangeait les phrases. »)

Sibel : Hı hım anladım. Elle dit que maintenant euh.. dans les parcs et tout il a pas vraiment d'amis turcophones donc euh.. avec ses amis qui parlent en français il essaie de s'exprimer en français etc et elle a mentionné aussi l'entretien qu'il y a eu avec euh.. votre collègue euh..

Maman de Cetin : İlerliyecek. Hani birde şey söyle çok arkadaşlarım var böyle maternelle'de hep sorun yaşamışlar işte hani konuşamıyor edemiyor diye... (« Il va s'améliorer. Et puis dis à l'enseignante que j'ai plusieurs amies qui ont des enfants à la maternelle et qui ont également vécu ce problème se plaignant du fait que leurs enfants n'arrivaient pas à parler ni s'exprimer... »)

Sibel : Türk arkadaşları ? (« Des amies turques ? »)

Maman de Cetin : ... Evet Türk. Konuşamıyor edemiyor diye hatta böyle nasıl diyim... Orthophoniste'lere falan yöneldiler ondan sonra CP'ye başladığı zaman çocukları çok güzel fransızca konuşuyor. Sonra öğrenebiliyormuş CP'de... (« ... Oui turques. Du fait que les enfants n'arrivaient pas à parler. Comment dire... Elles se sont mêmes adressées à des orthophonistes mais après avoir intégrés la classe de CP, les enfants commençaient à bien parler français. Apparemment ils réussissaient à apprendre la langue une fois en CP ... »)

Sibel : Hı hım. Elle mentionne des amis turcophones qu'elle a et apparemment, ces dames auraient dis la même chose apparemment leurs enfants avaient des énormes difficultés d'accès à la langue française quand ils étaient en école maternelle. Ils ont même été voir des orthophonistes etc...

Marie-Claire : Oui

Sibel : ... Mais elle dit que par la suite, en fait, dès qu'ils ont atteint le niveau CP ça.. ça s'est résolu

L'entretien tourne beaucoup autour de la réunion que nous avons eue avec Ergün, réunion très importante pour les parents. La maman passe beaucoup de temps à expliquer ce qu'elle a compris de la construction – qualifiée d'atypique par Ergün – du bilinguisme de Cetin. On voit qu'elle s'est appropriée la réflexion.

Elle parle de son expérience des cours de français dans les premiers temps après son arrivée :

« Ah ! Ben c'était obligé que j'y aille et que j'obtienne un diplôme. Mais une fois y être aller, le maximum

dont j'ai pu apprendre aura été les chiffres/nombres uniquement. »

Elle est tombée enceinte de Cetin peu de temps après son arrivée et elle a dû arrêter les cours car la grossesse était difficile et qu'elle ne pouvait pas marcher. Après la naissance de Cetin elle a travaillé 2 ans dans une blanchisserie, cela lui a permis de faire des progrès dans la langue. Son mari aurait bien aimé aller au cours, mais, comme il travaillait, il n'a pas pu y aller et puis ce n'était pas obligatoire pour lui. Il a appris le français au restaurant en travaillant.

Marie-Claire : Alors, le projet de la famille c'est de rester en France ou de retourner en Turquie ? Ou peut-être de vivre entre les deux pays ?

Sibel : Geleceğe dair projeleriniz nedir diye soruyor hani ailevi yönden Türkiye'ye mi dönmek istiyorsunuz ? Burada mı kalmak ? Yoksa bir süre boyunca burada kalıp sonradan Türkiye'ye mi dönmek ? (« **Quels sont vos projets d'avenir d'un point de vue familiale, vous voulez retourner en Turquie ? Rester ici ? Rester ici un petit moment pour repartir ensuite en Turquie à nouveau ?** »)

Maman de Cetin : Gitmek istiyorum da onlara oyle söyleyemeyim. (« **Je souhaiterais partir, mais ne disons pas les choses comme ceci.** ») (rire)

Maman de Cetin : Çocuklarımı burada okutmak istiyorum daha doğrusu, hani çünkü herkes buraya gelmek istiyor mesela Turkiyeden. (« **À vrai dire, je souhaiterais que mes enfants aillent à l'école ici car tout le monde en Turquie souhaite venir ici.** »)

Sibel : Yani. (« **C'est vrai.** »)

Maman de Cetin : Çocuklarım burada güzel okutup hani bir meslek sahibi olmasını istiyorum hani geleceğe dair şuan başka bişey düşünmüyorumda.. (« **Je souhaiterais que mes enfants puissent avoir un métier pour assurer leurs propres avenir, je ne pense à rien d'autre.** »)

Maman de Cetin : Ben birde şeyi söyleyim, orada maternelle'lerde ücretli yani bu hani herkesde yollayamıyor. (« **Et je souhaite rajouter que là-bas, les maternelles sont également payantes. Tout le monde n'a pas les moyens d'envoyer son enfant à la maternelle.** »)

Toute la famille est en Turquie, mais ils sont en contacts par WhatsApp, pas très fréquents, et on comprend qu'au début la séparation a été dure, mais qu'elle s'est habituée.

Sibel : Ama önemli değil, hani endişelenmeyin falan diyor. (« **Mais c'est pas grave, elle (l'enseignante) dit qu'il ne faut pas s'inquiéter.** »)

Maman de Cetin : Yok endişelenmiyorum çünkü o zaman o tercüman o beyfendi geldiği öğretmen işte geldiği rahatlatı bizi. Böyle biz korkuyorduk hani acaba anlamıyor mu, algılamıyor mu ya da yapmak mı istemiyor. O anladı, hani çocuğu çünkü ben dedi altı yaşına kadar cocuğumla evde fransızca konuşmadım dedi benim fransızca bildiğimi bile bilmiyordu dedi hani türkçe konuştum hep onunla dedi çünkü fransızcası şuan güzel çocuğun mesela. (« **Non, je ne m'inquiète pas de toute manière, le jour où l'enseignant est venu il a su nous réconforter. On se posait beaucoup de question, on avait peur. Peut-être qu'il ne comprend pas, peut-être il a des difficultés à ce niveau, est-ce qu'il n'a tout simplement pas envie de travailler ? C'était le genre de question que l'on se posait. Mais lui il nous a compris. Il a compris Cetin, il nous a parlé de sa fille, du fait que jusque ses six ans il ne lui a jamais adressé un seul mot en français d'où le fait que celle-ci ne pensait pas que son père pouvait connaître une autre langue que le turc. Et là, la petite a une bon niveau en français.** »)

Maman de Cetin : Bilmiyorum ya, şey çok aşırı çizgi film izliyor evde. İzlediği halde, türkçe izliyor, halen daha çoğu şeyi şey yapamıyor, bilemiyor. (« **Honnêtement je sais pas, il regarde beaucoup de dessin animée à la maison. Mais il y a encore beaucoup de chose qu'il ne connaît/maîtrise pas.** »)

Sibel : Elle dit je sais pas du tout parce que même à la maison par exemple il regarde beaucoup de dessin animés en langue turc, elle dit malgré ça, malgré que ça soit sa langue maternelle même en turc il a des problèmes de compréhension..

Maman de Cetin : Eeee biliyor, anlıyor anlatamıyor. (« **Euh il sait, il comprend mais il n'arrive pas à redire/expliciter ce qu'il comprend.** »)

Sibel : .. Ou sinon..

Maman de Cetin : Soruyorum. (« **Je lui demande.** »)

Sibel : .. Elle dit qu'il comprend mais qu'il n'arrive pas à expliquer ce qu'il comprend ..

Marie-Claire : Ah oui.

Sibel : .. Elle lui pose des questions.

Marie-Claire : Justement continuez à lui poser des questions parce qu'en fait la langue elle s'apprend pas qu'en écoutant et en comprenant hein mais il faut aussi produire, il faut aussi parler pour apprendre la langue hein.

Sibel : Diyor siz böyle devam edin hani mesela anladığı şeyleri sorgulamaya.. (« Elle explique que vous devez continuer comme ceci à lui poser des questions.. »)

Maman de Cetin : Evet evde öyle yapıyorum hatta diyorum en azından bir çizgi film izlediği zaman bile onlar ne yapıyor ne ediyor ne söylüyorlar ne şey yapıyorlar hani o şekilde hani cümleleri daha yavaş daha net olarak kullanıyorum hani öğrensin diye çünkü kafası karışıklığı gitsin diye çocuğun. (« Oui, c'est ce que je fais, je me dis qu'il faut que je le questionne sur les personnages, leurs actions... avec des phrases plus lentes et avec une articulation plus nette. »)

Sibel : Böyle devam edin diyor o'da. (« Elle dit de continuer dans ce sens oui. »)

Sibel : Diyor anladığım kadarıyla siz çocuklarınızın hem iyi fransızca hem iyi türkçe konuşmasını istiyorsunuz, fransızca ne için önemli gelecekleri için ? Okul yönünden ? (« Elle demande ce que vous souhaitez au niveau linguistique pour vos enfants c'est-à-dire si vous souhaitez qu'ils maîtrisent les deux langues ? Est-ce que c'est essentiellement pour l'école ? »)

Maman de Cetin : Fransızca'da işte Fransada olduğumuz için hani bu dili öğrenmek mecburiyetinde zaten, türkçe ikinciye giriyor. (« Vu qu'on est en France, apprendre le français est devenu une sorte de devoir de toute façon, la priorité du turc se place en deuxième position. »)

Marie-Claire : Ok. Alors, Cetin maintenant ça fait presque deux ans qu'il est dans la classe ici comment vous.. vous avez vu le fait que on fasse des choses en turc dans la classe ? Comment.. Qu'est-ce que vous pensez de notre.. de ma.. de notre façon de travailler dans l'école ?

Maman de Cetin : Ne diyor ? (« Elle demande quoi ? »)

Sibel : Cetin bir kaç senedir artık bu okulda öğrenci, fikrinizi soruyor hani bu derste bir sürü dil kullanıyor öğretmen bu diller arasında türkçede var, siz bunu nasıl algılıyorsunuz ? Fikriniz nedir bu konuda diye soruyor. (« Cetin est depuis maintenant quelques années dans cette école, que pensez-vous du fait que l'enseignante utilise une multitude de langues y compris le turc au sein de sa classe ? Comment vous percevez-ecceci ? »)

Maman de Cetin : Yok güzel algılıyorum yani hoşuma da gidiyor aslında çünkü mesela bütün dillere de merak ediyor hani öğretmeni bu da hoşuma gidiyor. (« J'aime vraiment beaucoup, j'aime le fait que l'enseignante soit autant curieuse de ces diverses langues. »)

Sibel : Çınar mi ilgi gösteriyor diğer dillere ya da ? (« Vous parlez de Çınar ? »)

Maman de Cetin : Yok Çınar değil de öğretmenin hani.. (« Non, de l'enseignante.. »)

Sibel : haa öğretmenin ha (« Ah de l'enseignante, d'accord »)

Maman de Cetin : Öğretmenin hani Cetin'in öbür dilleri bilmiyorum nasıl şey (rire) Öğretmenin hani başka dillere merakı, onları mesela öğrenmesi, başka dillerden gelip burada mesela çocuk şarkısı hani bana da söyletti hani aslında hoşuma gidiyor, güzel. Bu okuldan memnunum hani mesela öbür çocuğumu yine buraya yazdırdım, Cetin'ı da başka okula hani memnun olduğum için. (« De la maîtresse. Je ne connais pas le rapport de Cetin vis-à-vis des autres langues (rire). De l'enseignante, de l'intérêt qu'elle porte aux autres langues, qu'elle les apprenne, qu'elle demande aux parents d'élèves comme elle l'a fait avec moi de venir et de chanter des chansons.. dans nos langues maternelles respectives, c'est vraiment bien. Je suis satisfaite de cette école, j'ai d'ailleurs inscrit mon autre enfant ici aussi parce que j'en suis ravie. »)

Sibel : Elle trouve que ben déjà elle exprime le fait qu'elle est assez satisfaite de cette école et euh elle dit que elle est assez 'fin elle trouve le fait que vous soyez curieuse envers les autres langues assez bien elle trouve que l'utilisation des langues maternelles euh des divers diverses langues maternelles...

Marie-Claire : Oui, il y en a beaucoup ici.

Sibel : ... Des euh des euh enfants à l'école 'fin le fait de leurs utilisations et tout elle trouve ça super chouette et euh elle aime bien le fait que vous faites participer les mamans à chanter..

4.2.4. Vidéos Cetin - juin 2017

Film 23 (2:11) - juin 2017

Cetin raconte *Le petit bonhomme des bois*. On a transcrit à partir de **00:50** car la première minute est peu audible, ensuite c'est mieux. Cetin est installé à la table ovale et il a disposé les personnages de façon à ce que les animaux suivent le petit bonhomme des bois dans l'ordre du plus petit au plus gros : le blaireau, le renard, le loup, puis l'ours. Il est très concentré et malaxe le sac en boule dans sa main.

On entend pendant tout le film le directeur qui travaille avec un groupe d'élèves juste à côté. Le choix a été fait de ne pas transcrire ce qu'il dit, car cela n'a aucun rapport avec l'exercice de Cetin. Les interventions du directeur rendent souvent inaudibles les énoncés de Cetin.

De 0:50 à la fin:

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Cetin	<i>(Brouhaha inaudible à partir de 00:50 gros plan sur son visage et enregistrement meilleur)</i> mais pourquoi tu ne vas↑ mais: j'ai pas va moi:: mais j'ai pas de XX pi:::↑ ++ arrête mais ++ XX marcher::: j'ai pas tout fini::↑ (mais?) + tu l'es petit:: (mais?) petit garçon tu fais quoi↑ +++ (maî)tesse c'est quoi↑	Les phrases sont dites toujours sur le même ton avec la finale montante et souvent traînante. Il lève les yeux vers la maîtresse qui le filme.
2	maîtresse	c'est le blaireau	
3	Cetin	blair(eau) <i>(tout bas, comme pour mémoriser)</i> ++ blai-reau ++ woua:: petit + petit mm des bois ++ tu fais quoi↑ petit↓ tu es puni↑ +++ arrête + tu viens là:: <i>(sur un ton péremptoire)</i> chien (mais?) puni + tu peux te pê:: + XXXX +++ maîtresse j'ai fini	Visiblement, il hésite, ne sait plus quoi ajouter, alors il lève la tête vers la maîtresse et lui dit sur un ton semi interrogateur.

Film 25 (0:51) - juin 2017

Cetin chante *Un drôle de loup*. Il est installé sur un tapis, à genoux sur ses talons et penché sur le classeur des comptines ouvert à la page du *drôle de loup*. Il connaît des passages de la chanson seulement, des morceaux de phrases, on a une impression de par cœur phonétique, mais met-il du sens dans ce qu'il chante ?

Voici la chanson telle qu'elle a été apprise par la classe :

Refrain :	C'est un loup très noir
Ahahah ! J'ai vu un drôle de loup !	Un loup très poilu
Ahahah ! Pas très gentil du tout !	C'est le loup de l'histoire
Ahahah ! Un loup aux yeux de braise	Je l'ai reconnu

Qui me met mal à l'aise

C'est un loup très grand
Un loup très dodu
Qui mange les enfants
Je l'ai reconnu

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Un élève	Ahaha (<i>il entonne la chanson</i>)	
2	Cetin	[tossédeul + tossédeul] loup:: ahaha [tosséde + tossédeul] loup:: ahaha [tossédeuleu) brai-aise qui – me – met – mal – à – l'aise (<i>en respectant le rythme de la chanson</i>) c'est (t)un loup très + très voir [on li tè polu] c'est c'est (t)un loup très + très noir [on li tè] connu c'est c'est (t)un loup très [gon] XXX connu ahaha	Il restitue la liaison de « c'est un ». Quand il dit [gon], il fait le geste de lever la main pour signifier grand.
3	maîtresse	(en parlant) il mangerait + il mange les...	Tout le passage final est parlé.
4	Cetin	il mange les...	
5	Karlo	des enfants	
6	Cetin	les enfants dit le loup (<i>sur le ton de quelqu'un qui raconte une histoire</i>)	
7	maîtresse	(<i>sur un ton insatisfait</i>) mmmm	

Film 26 (0:42) - juin 2017

Cetin chante *Kırmızı balık* (poisson rouge). Il est installé sur un tapis, à genoux sur ses talons et penché sur le classeur des comptines ouvert à la page de *Kırmızı balık*. Cetin sait la comptine par coeur et n'a aucune difficulté de prononciation en turc. Il hésite à seulement deux reprises et la maîtresse lui souffle comme si c'était elle qui était turcophone.

Voici la chanson telle que la maman de Cetin l'a apprise à la classe :

Kırmızı balık gölde	Kırmızı balık dinle
Kıvrıla kıvrıla yüzüyor	Sakın yemi yeme
Balıkçı Hasan geliyor	Balıkçı Hasan tutacak
Oltasını atıyor	Sepetine atacak
	Kırmızı balık kaç kaç

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Cetin	Kırmızı balık gölde	
2		Sakın + Kırmızı balık gölde Kıvrıla kıvrı(la) yüzüyor Balıkçı Hasan geliyor Oltasını atıyor Kırmızı balık dinle (<i>beaucoup moins fort presque inaudible</i>) ++++ (<i>il ne sait plus</i>)	
3	maîtresse	Sakın	
4	Cetin	yemi yeme	

		Balıkçı Hasan tutacak Sepetine atacak XXXX (le brouhaha le rend inaudible, on a l'impression qu'il pose une question)	
5	maîtresse	Kırmızı balık kaç kaç	
6	Cetin	kaç kaç c'est quoi↑ (en montrant les 2 derniers mots)	

Film 37 (3:33) - juin 2017

Sanita raconte *Le loup affamé*. Installé à la même table, Cetin joue avec le sac des animaux, mais il interrompt fréquemment Sanita et fait des commentaires. Il cherche à attirer l'attention de la maîtresse qui filme Sanita et veut montrer ses compétences en chantant des extraits de la chanson des animaux qu'il met en relation avec les cartes qu'il a en main.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	cric↑ crac↓ + il était une fois + y avait une poule (mais ?) qui ouvrait sur la porte ++++++ cric↑ crac↓ + il était une fois + y avait une poule + et le loup i toquait sur la porte↓	Sanita s'agite beaucoup de façon gênée. Pas satisfaite, elle recommence.
2	Cetin	pas là	On voit la main de Cetin qui approche des images de l'histoire de Sanita.
3	Sanita	i(l) toquait sur la porte↑	
4	maîtresse	tu penses que c'est pas là Cetin↑	
5	Cetin	si XX	Cetin prend l'image de la poule dans sa main.
6	maîtresse	non↑ + tu la mettrais où↑ toi↓	
7	Cetin	c'est le loup (mais ?)	
8	Sanita	et le	Sanita continue le fil de son histoire.
9	maîtresse	bon laisse euh ++ Sanita + raconter	
10	Sanita	et le... et la pou + et après	
11	maîtresse	chchcht	
12	Sanita	et a + et après y a... ++++++ y a... ++++++	Elle se torture les mains de plus belle.
13	Cetin	c'est chien ++ maîtresse c'est quoi↑ ++ c'est quoi maîtresse↑	Cetin tend la carte du cheval en direction de la maîtresse.
14	Sanita	Tu t'es trompé (avec une petite voix coquine)	
16	Cetin	Sanita c'est quoi↑ + c'est quoi↑	Il tend la carte vers Sanita.
17	Sanita	un cheval	Et elle regarde le cheval qui fait partie des images de son histoire (là les deux activités se chevauchent et se mélangent).
18	Cetin	che-val	
19	Sanita	le cheval + et <u>le canard</u>	
20	Cetin	<u>l'éléphant</u>	
21	Sanita	amm	Sanita met subitement ses mains sur sa bouche comme quelqu'un qui vient de se tromper (elle est probablement en train de se rendre compte qu'elle a oublié l'épisode du cochon).
22	Cetin	l'éléphant + l'éléphant est très grand	Cetin reprend les paroles de la chanson des

23	Sanita	<u>cric↑ crac↓</u> + il était une fois	animaux. Sanita recommence l'histoire.
24	Cetin	maîtresse + <u>l'éléphant est très grand</u>	
25	Sanita	<u>y avait le loup qu'il</u> a ouvri la porte	
26	Cetin	la:: girafe	Et il montre à la maîtresse la girafe sur le sac à parler.
27	Sanita	et + <u>le loup</u>	
28	Cetin	<u>la girafe</u> a teu toir (très soif)	
29	Sanita	n'aie pas peur XXX une soupe au caillou ++ une soupe au caillou↑	
30	Cetin	dans - le - zoo - les - a-ni-maux::	Cetin scande sans chanter le début du refrain.
31	Sanita	dans la soupe au caillou je mets toujours des courgettes <u>on peut + ça donne du goût</u>	
32	Cetin	<u>dans le zoo les animaux</u> (<i>il chante</i>) <u>lalala lalala</u>	
33	Sanita	<u>et après le cochon</u> il est venu et la poule elle a ouvert la porte + le loup i fait une soupe au caillou et le cochon dans la soupe je mets toujours des carottes ++ c'est bon (mais ?) ça donne du goût +++ et ++ le +++	
34	Cetin	Sanita (<i>chuchoté</i>)	
35	Sanita	et après	
36	Cetin	le:: loup::	
37	Sanita	il a + toqué + toqué + toqué sur la porte↑ et le loup + la poule elle a ouvri la porte↓ le loup i fait une soupe au caillou + dans la soupe je mets tou::jours des:: ++++++ tou:jours des::: ++++++ je mets tou::jours des:::	
38	maîtresse	c'que tu veux↑ hein↓	Sanita tire sur sa manche de façon compulsive, elle est visiblement très gênée.
39	Sanita	je mets tou::jours des::: +++ je mets tou::jours des::: +++++ des courgettes + ça donne du goût ++ on peut ++++++	

4.3. ENVER

4.3.1. Vidéos Enver - janvier 2017

Film 1: (01:09) - janvier 2017

Cetin et Enver jouent avec le sac à parler dit « des habits » : ce dernier représente un bonhomme et contient des images représentant des vêtements. Ils sont assis tous les deux autour de la table ovale. Le jeu consiste à nommer les vêtements que l'on pioche. Ici Enver joue le rôle de la maîtresse (il est plus jeune que Cetin, mais plus expert que lui en français) : il montre des images à Cetin et attend que celui-ci les nomme, puis éventuellement il corrige.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Cetin	[lêpeutinêt] *	Enver montre l'image de la robe.
2	Enver	robe	Il corrige l'intervention de Cetin.
3	Cetin	[sapeutinêpatanlor:::] * (<i>en</i>)	Enver prend l'image du short, elle lui échappe

		<i>détachant les syllabes)</i> XXXX manteau	des mains et tombe par terre, il la ramasse et la repose sur la table.
4	Enver	un veste	Enver montre l'image de la veste.
5	Cetin	c'est - MAN - TEAU (<i>péremptoire</i>)	Enver a un geste de dénégation de la tête
6	Enver	c'est manteau gade c'est comme ça ça c'est, ça veste !	Cetin montre la carte du manteau sur la table.
7	Cetin	mais oui c'est manteau (<i>sur le ton de l'évidence</i>)	Enver repose la carte.
8	Enver	pas manteau ça veste (mais ?) (<i>très posément et avec un sourire</i>)	
9	Cetin	Mais c'est casquette XX c'est pas les vestes (mais ?)	Cetin regarde la maîtresse en train de filmer (comme en quête de son approbation ?) pendant qu'Enver choisit une autre carte. Cetin clôt le jeu en ramassant les cartes.

* *Les deux mamans turcophones ont écouté l'enregistrement et elles sont formelles : pour elles, ce n'est pas intelligible en turc.*

Film 3 (1:19) - janvier 2017

Karlo, Djamil et Ikram jouent avec le sac à parler dit « des couleurs » : ce dernier contient des images représentant des objets divers qu'il s'agit de trier par couleurs. Enver écoute, la tête posée sur ses bras ; de temps en temps il bouge un peu, montrant qu'il s'intéresse vraiment au jeu, mais il ne parle pas. Le film les prend en cours de jeu.

Film 15 (0:31) - janvier 2017

Enver reste muet devant le sac du *Loup affamé*. Il est paralysé par ma présence.

Film 19 (0:49) - janvier 2017

Enver, Loubna, Ayoub et Vahina chantent, assis autour du classeur des comptines.

4.3.2. E3 : Entretien avec la maman d'Enver (23 mars 2017)

L'entretien s'est passé dans la classe. Nous ne l'avons pas enregistré, car la maman d'Enver ne l'a pas souhaité. Ce compte-rendu a été rédigé d'après les notes prises pendant l'entretien. Les questions sont soulignées.

Quelles langues parlez-vous à votre fils depuis sa naissance et comment se partagent-elles ?

Il parle turc uniquement avec ses grands-parents maternels, avec mes frères et sœurs et avec ses cousins qui ont son âge.

Quand il était petit, son père lui parlait en turc, je lui parlais les deux langues. Avec mon mari nous parlions turc. (Le père est né et a grandi en Turquie, il est arrivé en France à l'âge adulte)

Actuellement, à la maison, avec moi, il mélange les deux langues, le turc et le français. Je lui parle aussi indifféremment l'une ou l'autre langue, sans raison particulière de choisir l'une ou l'autre. Et je traduis s'il ne comprend pas.

Vous m'avez dit que vous traduisez pour votre fils dans les deux langues ; concrètement comment faites-vous ?

Le turc il le comprend. C'est rare que je le traduise, je traduis plus souvent le français. Il parle

beaucoup mieux le turc que le français, il sait plus de mots et il compose bien ses phrases. En français comme en turc, il a tendance à parler doucement, à avaler des lettres et il n'articule pas toujours très bien, mais je ne crois pas que ce soit toujours forcément par timidité.

Avez-vous noté un changement chez lui par rapport au turc quand il séjourne en Turquie ?

Oui j'ai remarqué qu'il faisait des progrès quand il allait à l'école (il y est assez peu allé) grâce à la maîtresse qui insistait pour qu'il articule. Et donc il a fait des progrès dans la prononciation, on le comprend mieux.

Quel est maintenant le projet de la famille : partir en Turquie ou rester en France ? (Le père est reparti en Turquie et a monté une entreprise, il était question il y a un an que la famille parte s'installer là-bas)

Le projet pour Enver, c'est la vie en France avec moi. J'ai divorcé en Turquie à nouvel an, je dois maintenant faire reconnaître le divorce en France. J'ai repris mon nom de jeune fille.

Votre fils est maintenant depuis un an et demi dans ma classe. Vous savez que j'accorde une grande importance aux langues de la famille, vous avez d'ailleurs participé à plusieurs reprises à la vie de la classe en venant lire des albums en turc ou expliquer des choses sur la Turquie. Comment avez-vous perçu cette façon de travailler ?

Au début j'étais surprise qu'on fasse apprendre d'autres langues aux enfants. Mais maintenant je trouve ça bien.

J'ai fait le choix de l'inscrire ici car il n'y a pas beaucoup de turcs dans cette école : je voulais qu'il baigne plus dans le français. J'ai évité de l'inscrire à F et à I où il y a pourtant de la famille qui aurait pu m'aider pour les trajets et où il y a beaucoup plus de Turcs et où il a des cousins.

Pouvez-vous me parler de votre histoire entre ces deux langues, vous qui êtes née en France ?

Quand j'étais petite je n'avais pas le choix : à la maison on ne parlait que le turc. Je suis la troisième de la famille : j'ai une sœur de 10 ans de plus que moi et un frère de quatre ans de plus. Ma grande sœur est arrivée vers 4 ou 5 ans, mais je ne crois pas que cela ait été vraiment difficile pour elle.

Donc j'ai appris le français à l'école, mais aussi avec mon frère et ma sœur à la maison. C'était difficile oui, car il y avait des mots qu'on ne connaissait pas. Par exemple ma mère disait « soldesse » pour les soldes et nous on disait aussi comme ça. Alors les autres se moquaient. C'est peut-être pour cela que je suis timide

Est-ce que cela a un lien avec le fait que vous ayez refusé que j'enregistre l'entretien ?

Oui sûrement. J'ai appris à écrire et à lire en turc à l'école : il y avait un cours avec un prof turc (*cours ELCO*). On y allait à partir du CE1. C'est plus simple d'apprendre à lire le turc (*qui a une écriture phonétique*) que le français. Si j'avais dû commencer par apprendre à lire en turc, j'aurais trouvé beaucoup plus difficile d'apprendre à lire en français. Je lis aussi l'arabe, ce n'est pas très difficile, mais je ne sais pas ce que je lis, je ne parle pas l'arabe. Mais j'apprends à mon fils pour qu'il ait la possibilité s'il le veut de lire le Coran. En Turquie on me dit que j'ai un accent, c'est vrai j'ai le r français parce que j'ai appris le turc ici.

4.3.3. Vidéos Enver - juin 2017

Film 29 (3:00) - juin 2017

Enver, Anis et Damien jouent avec le sac à parler dit « des animaux » : ce dernier contient des images d'animaux. Il est enrichi tout au long de l'année avec les animaux rencontrés dans les lectures et les activités. On est ici à la fin de l'année scolaire alors il contient beaucoup d'animaux et, d'outil destiné à faire dénommer les images, il a évolué en un jeu de tri : les élèves doivent distinguer entre mammifères, oiseaux, insectes, poissons et autres, grâce à des fiches de tris où, par exemple, les mammifères sont caractérisés par des dessins signifiant : animaux à poils avec 4 pattes et qui donnent du lait à leurs petits. Sur la table autour de laquelle ils sont assis, on voit les 4 fiches permettant le tri : ils sont en début de jeu, aucune image d'animaux n'a encore été placée dans sa catégorie.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Anis	Allez tu mets là	<p>Damien compte les pattes du scarabée. Enver le regarde en se balançant sur sa chaise. Damien pose la carte du scarabée sur la fiche insectes et passe le sac à Anis puis se ravise et le donne à Enver. Enver ferme ostensiblement les yeux et pioche la carte du koala dans le sac. Le koala porte son bébé, il y a effectivement 8 pattes sur l'image.</p> <p>Enver tourne la carte vers Anis qui est en face de lui.</p> <p>Anis montre où poser la carte.</p> <p>Anis prend la carte et l'examine attentivement.</p> <p>On voit Damien qui discute avec Anis en montrant la carte des koalas.</p> <p>Enver part chercher un mouchoir. Damien parle à Anis en montrant l'image de son index.</p> <p>Damien tranche et place d'autorité la carte sous la fiche des mammifères, puis il donne le sac à Anis. Anis prend une nouvelle carte et réfléchit en regardant les fiches de tri.</p>
2	Enver	mon tour (mais ?)	
3	un élève	(z)yeux	
4	Enver	huit pattes (<i>en montrant 5 sur sa main</i>)	
5	Anis	(rire)	
6	Damien	les koalas	
7	maîtresse	montre-la ++ montre-la Enver aux copains + ils vont t'aider	
8	Damien	koala↑	
9	Anis	il a deux pattes	
10	maîtresse	oui↑ c'est un koala oui	
11	Anis	il est là ++ deux pattes + il en a pas plus	
12	maîtresse	deux pattes↑ (<i>surprise</i>) regardez-le bien	
13	Anis	nan parce que il:: a deux + après ça fait huit	
14	maîtresse	mais il en a peut-être de l'autre côté qu'on voit pas + qui sont cachées	
15	Anis	XXXXX (<i>brouhaha</i>)	
16	Enver	huit ++ pattes mouchoir (<i>en montrant son nez et en regardant la maîtresse</i>)	
17	Damien	là c'est DEUX pattes ++++++ là c'est quatre pattes	
18	Anis	oui XXXXXX (<i>brouhaha</i>)	
19	Damien	Il a des poils XX des poils XXXXXX à ton tour Anis	
20	un élève	chu:::te::	
21	Anis	le tigre	
22	Enver	mammifère	

23	Anis	non XX il a deux pattes ++ non il a:: quatre pattes	
24	Enver	XXX <u>mammifères</u>	Enver fait non de la tête.
25	Damien	<u>mammifères</u>	Damien pointe son doigt sur la fiche des mammifères.
26	Enver	Mois je sais XX quat' pattes (<i>en regardant la maîtresse pour la prendre à témoin</i>)	
27	Anis	c'est à qui↑	
28	Enver	moi je compter c'est quatre pattes	
29	Damien	à:: moi ++ c'est à moi + hop	Damien prend le sac et pioche une nouvelle carte.
30	Enver	gazelle	
31	Damien	un gazelle	
32	Ali	il dit <u>XXX</u>	
33	Damien	<u>un deux</u> trois quatre + il en a quatre XXX (<i>brouhaha</i>) il a des poils + il va dans les mammifères	Damien place la carte sous la fiche des mammifères.
34	Enver	bêêêê venez ++ venez	Enver fait le clown pour faire rire Anis, il fait plein de grimaces tout en piochant la carte de la vache et de son veau. Puis il fait mine de compter les pattes. Anis rit toujours.
35	Anis	(<i>rires</i>)	
36	Damien	une vache	
37	Enver	un deux	
38	Damien	t'as même pas dit une vache	
39	Anis	un deux trois:: + et quatre regarde celle-là elle est cachée XX même patte ++ un deux trois quatre ++ quatre	Anis prend la carte et compte.
40	Damien	là mammifères	Damien met la carte sous la fiche mammifères.

Film 34 (4:17) – juin 2017

Karlo, Enver, Damien et Anis avec le classeur de comptines : ils en chantent plein, en français et dans d'autres langues. Ce film est très intéressant pour voir l'implication d'Enver (sorti de sa timidité).

Ils chantent les chansons suivantes :

- Me tut na kamav (en romani)

- Dans le zoo les animaux : intéressant pour l'implication, la et mémorisation et la prononciation d'Enver

Intéressant aussi leurs discussions pour retrouver les paroles.

- Achtatata (en arabe) intéressant de voir comment leur choix se porte indifféremment et avec le même enthousiasme sur toutes ces comptines, quel que soit la langue.

- début de ABC qui a vu passer ? Mais rapidement délaissé

- Brousse brousse

- Piripipip oué (en shimaore) puis début de Sarialo

- Compléanos feliz (en espagnol)

- début de kurmuzi baluk (en turc) par Enver

Film 43 (4:19) – juin 2017

Enver raconte L'éléphant et la souris. C'est un film difficile à transcrire, car Enver parle avec une

toute petite voix souvent à peine audible, il marque aussi beaucoup d'hésitations, mais c'est une vraie victoire qu'il accepte de raconter en se laissant filmer (et en allant jusqu'au bout), c'est le signe qu'il prend réellement confiance en lui.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Enver	cric↑ crac↓	
2	maîtresse	il était une::...	
3	Enver	fois:: une... +++ une ++ souris + et::: ++++++ l'éléphant + qui + sort + et dit souris + hé:: tu veux (mais?) aller balançoire↑ ++ et après + l'éléphant dit XX la balançoire +++++ et après (mais?) ++	Gros plan sur les mains d'Enver qui joue avec la souris
4	Sanita	comment↑ + comment on peut la ranger↑	
5	maîtresse	elle rentre + hein↑ ++ t'as pas besoin de la plier	
6	Enver	et:: + et + et::... +++++	
7	maîtresse	donc + l'éléphant::... mon↑ta↓ sur la balançoire::↑	
8	Enver	a::près::...	
9	maîtresse	et la souris::...	
10	Enver	et la souris XXX (<i>inaudible</i>)	
11	maîtresse	monta de l'au-tre::...	
12	Enver	côté ++ et +et la balançoire +++ après +++	Il fait un geste descendant avec sa main.
13	maîtresse	ne voulait pas::... ++	
14	Enver	basculer (mais?)	
15	maîtresse	BASCULER↓	
16	Enver	+++++	
17	Abdelhakim	XXXX (<i>inaudible</i>)	Arrive alors Abdelhakim qui ne peut plus fermer le sac de <i>La coccinelle</i> et la maîtresse s'occupe de lui (il ne parle presque pas comme à son habitude).
18	maîtresse	Ah oui, ben j'le r'ferai	
19	Enver	et::: +++ et::	
20	maîtresse	chchchch:::	
21	Enver	et::: +++	
22	maîtresse	alors + c'est la girafe qui passe par là + tu sais↑ la↑ girafe↑ + <u>laisse je r'fermerai</u> (<i>à Abdelhakim</i>)	
23	Enver	<u>XXXXXXXX</u> si:::↑↓	
24	maîtresse	<u>merci Abdelhakim</u>	
25	Enver	à côté et souris:: + giRAFE↑ ++ après i +++ i dit chanson (mais ?) une ZE-BRE + i dit XXX é:::↑ le zèbre + après i dit XXXX sou-RIS↑ après il + il a pas basculé↑ après i(l) dit [romoroj] tu: l'aider:::↑+++ XXX souris	Enver s'empare alors de la girafe. Enver s'empare du zèbre.
26	maîtresse	comment elle s'appelle↑ elle↑	Enver s'empare de l'autruche.
27	Enver	[romoroj] (<i>sûr de lui</i>)	
28	maîtresse	ah↑ en turc↑ [romoroj]↑ une autruche↓	Il semble acquiescer.
29	un élève	on sait pas la ranger	
30	maîtresse	++++ va demander à Caroline	
31	Enver	était	
32	maîtresse	tiens va donner à Caroline pour qu'elle ferme	
33	Enver	et pas balançoire + une crocodile + après	Il prend le crocodile.

34	maîtresse	ah mais	
35	Enver	à la balançoire +++ et ++ et la ++	
36	maîtresse	non mais + Anis et + ça fait quatre fois que je vous demande de faire moins de bruit	
37	Enver	après + une coccinelle i vient +++++ XXX souris↑ après i dit + souris + à la coccinelle merci↑ cric↑ crac↓	

4.4. IMAD

4.4.1. Vidéos Imad - janvier 2017

Film 7 (01:02) – janvier 2017

Sanita, Imad, Damien et Ibtisam jouent avec le sac à parler des histoires de Claude Ponti : le sac en tissu figure un livre avec des pages et contient des images extraites de *L'album d'Adèle*. Il s'agit d'images représentant des scènes insolites, par exemple des poussins transportant à plusieurs des lunettes géantes, ou chevauchant une girafe. Les images sont toutes posées sur la table, face illustrée apparente, et chaque enfant doit décrire à son tour une image de façon à faire deviner aux autres de laquelle il s'agit ; celui qui trouve le premier gagne la carte.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Damien	avec du + avec ++ avec du	Damien est en train de décrire une image et les autres attendent le mot avec impatience, les mains au-dessus des cartes, prêts à réagir à la première indication signifiante. Imad se frotte les doigts avec un sourire gourmand. Imad se saisit prestement de la carte qu'Ibtisam venait de prendre. Ibtisam refait le geste de prendre une carte fictive juste devant Imad. Sanita pose la main dur le bras d'Imad pour attirer son attention. Plusieurs mains s'abattent sur la table, Damien a gagné. Ce disant, Sanita lève le triomphalement le bras. Elle cherche une carte du regard. Fadia s'approche et appelle Ibtisam. Ibtisam prend une carte, mais Sanita la refuse. Ibtisam prend une autre carte. Ibtisam hésite et prend successivement plusieurs cartes. Ibtisam montre une carte. Ibtisam triomphe en se dandinant.
2	Imad	+++ du la ++ du la + peinture YES	
3	Ibtisam	NON je l'ai pris en PREmier (<i>avec véhémence</i>)	
4	Imad	je sais (mais?) <u>nanananère</u>	
5	Damien	<u>XXX parler XXX parler</u>	
6	Ibtisam	<u>j'ai fait comme ça</u>	
7	Imad	<u>et moi j'ai fait co</u>	
8	Sanita	<u>Imad j'attends que tu parles</u> j'attends que tu parles	
9	Imad	XX le perroquet il joue il joue au:: bateau + YES Damien	
10	Sanita	c'est moi que je dis (<i>claironnante</i>)	
11	Damien	ami AMIGOS (<i>trionphal</i>)	
12	Sanita	aloreu::	
13	Imad	hé toi XX donner des cadeaux	
14	Damien	XXX	
15	Sanita	XXX z'oreilles,	
16	Fadia	<u>Ibtisam</u>	
17	Sanita	<u>c'est des</u> fausses oreilles (<i>puis plus fort</i>) NON des fausses oreilles mmm c'est trop dur hein ↑ (<i>très satisfaite</i>)	
18	Ibtisam	ça ↑	
19	Sanita	oui Ibtisam	
20	maîtresse	(<i>avec un temps de retard</i>) alors il faut + il faut qu' tu leur en dises plus alors	
21	Ibtisam	OUAIS j'ai gagné j'ai gagné	
22	Damien	ouais (<i>content pour elle</i>)	

Film 11: (01:01) - janvier 2017

Imad raconte *Le sapin*. Dans cette vidéo, on a la totalité de l'histoire.

Ce conte relate l'histoire d'un petit oiseau perdu au cœur du grand hiver et qui cherche un abri. Il se pose successivement sur trois arbres feuillus qui le rejettent. Le pauvre petit oiseau erre ainsi d'arbre en arbre jusqu'à ce qu'il trouve enfin refuge sur un sapin accueillant. Le grand vent de l'hiver se lève alors et arrache aux trois premiers arbres toutes leurs feuilles et leurs fruits tandis que, pour le remercier de sa générosité, il les laisse au sapin. C'est depuis ce jour-là que les sapin gardent leurs feuilles en hiver.

Les trois feuillus sont figurés par un tronc et ses branches sur lesquels on pose 3 exemplaires différents de feuilles attachées à un fruit (représentant chacun les attributs du chêne, de l'érable et du tilleul). Imad a disposé les 3 feuillus puis le sapin de gauche à droite. A côté du sapin, Imad a posé les pommes de pin tirées du sac à raconter et qui viennent du pin de la cour de récréation.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Imad	un + un pau::vre oiseau↑ + I(l) dit mangez pas les graines e(lles) sont démécieuses:: et + loseau + l'autre + nabre ++ le oiseau y veut manger les:: + non + mangez pas les + mes graines: e(lles) sont démécieux:: mais:: + l'autre nabre ++ il dit mangez pas mes graines + e(lles) sont démécieux↓ mais: i vient su + un: sapin↓ et i dit + viens::↑ viens::↓ ++ je +++ et XX euh:: il vient revient sur le sapin↓ (sur un ton qui signifie que c'est la fin)	Il tient le petit oiseau en tissu sur le premier arbre. Il déplace l'oiseau sur le deuxième arbre. Il déplace l'oiseau sur le troisième arbre. Il déplace l'oiseau pour l'amener sur le sapin avec un air de soulagement. Il lève les mains comme pour signifier son impuissance à en dire plus, puis il se recule et s'appuie sur le dossier de la chaise.
2	maîtresse	tu as terminé↑	
3	Imad	OUI	
4	maîtresse	CRIC <u>CRAC</u>	
5	Imad	<u>crac</u> + l'histoire elle est terminée	

Film 13: (02:49) – janvier 2017

Imad chante les comptines avec Damien. Imad connaît très bien les textes des comptines et prononce bien. A la fin du film, Imad « réinvente » la comptine des Messieurs couleurs : on a transcrit cette partie seulement, car elle permet d'observer la syntaxe d'Imad.

De 1:54 à 2:49

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Imad	et voilà (<i>d'un air satisfait</i>) + c'est qui veut manger les glaces + c'est <u>monsieur jaune::</u>	Imad tourne une page et enchaîne sur la comptine en montrant l'image de monsieur jaune.
2	Damien	<u>monsieur jaune::</u>	
3	Imad	XX attrape les mouches c'est c'est <u>monsieur rouge::</u>	Il fait un geste rapide qui figure des ailes avec ses deux mains.

4	Damien	<u>monsieur rouge::</u>	
5	Imad	XXXX cheveux c'est monsieur bleu:: + comme qui XXX	Ils font ensemble le geste de se couper les cheveux.
6	Damien	qui jette un caillou	Ils font tous deux le geste de lancer une pierre.
7	Imad	<u>c'est monsieur vert::</u>	
8	Damien	<u>c'est monsieur vert::</u>	
9	Imad	c'est qui i cherche quelque chose toujours + c'est monsieur rose:: + c'est qui i chante avec la petite fille c'est monsieur orange:: c'est qui i court sur sur la forêt <u>c'est monsieur violet::</u>	Imad montre monsieur rose. Il fait le geste de balancer les bras comme quelqu'un qui court.
10	Damien	<u>c'est monsieur violet::</u>	
11	Imad	c'est qui XXX c'est qui i cherche un habit c'est monsieur oran orange	Il montre monsieur marron avec son doigt en tapotant comme si ce geste répétitif allait l'aider à se souvenir de la phrases de la comptine.
12	Damien	orange + marron	
13	Imad	marron c'est qui qui cherche qui joue avec un souris <u>c'est monsieur gris</u>	
14	Damien	<u>c'est monsieur gris</u>	
15	Imad	c'est qui i dort sur son canapé	Imad montre monsieur blanc puis il joint les mains pour les coller sur sa joue en penchant la tête pour figurer quelqu'un qui dort.

4.4.2. Vidéos Imad - juin 2017

Film 28 (2:04) - juin 2017

Imad Ibtisam et Fadia jouent avec le sac C. Ponti. Les images sont étalées par terre dans le « coin construction » et ils sont à genoux autour d'elles. Ils négocient les tours de jeu et sont très investis dans l'activité. Nous avons transcrit seulement les deux énoncés d'Imad puisque c'est lui qui nous intéresse.

De 0:12 à 0:15

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Imad	non c'est à moi + il a des poussins dans les lunettes (<i>avec une élocution un peu saccadée et où on a l'impression que la langue gêne dans la bouche</i>)	

De 1:13 à 1:18

		dialogues	Attitudes corporelles
2	Imad	C'est à moi c'est à mon tour + attends + il a des poussins l'est dans la che-minée	

Film 40 (3:44) – juin 2017

Imad raconte *La coccinelle mal lunée* devant toute la classe dans le coin regroupement. Au début de l'histoire sa gêne est très visible, il tripote sans cesse son pied posé sur son genou. Petit à petit, il se détend.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Imad	Il était ++ cric crac l'histoire ê va commencer +++++	
2	maîtresse	il était une <u>fois</u>	
3	choeur	<u>fois</u>	
4	Sanita	une coccinelle	
5	Imad	une coccinelle	
6	Karlo	une coccinelle	
7	un enfant	mal lunée	
8	choeur	<u>mal lunée</u>	
9	Imad	<u>une coccinelle</u> mal lunée	
10	maîtresse	laissez-le raconter ++++++ elle se posa sur un rosier	
11	Imad	sur un rosier ++++++ une abeille ++++++ eh toi + tu veux t'battre↑ ++++++	
12	maîtresse	oui Joumane↑	
13	Joumane	si tu insistes	
14	Imad	si tu insistes...	
15	maîtresse	lui répondit la petite abeille ++++++ allez vas-y Imad que répond la coccinelle↑	
16	Imad	i dit ++++ ssss	
17	maîtresse	bah tu n'es <u>pas</u> assez...	
18	un enfant	<u>grosse</u>	
19	Imad	<u>grosse pour moi</u>	
20	choeur	<u>grosse pour moi</u>	
21	Imad	donc + i rencontra + un perroquet (mais?) (<i>presque inaudible</i>) ++++++ h toi + tu veux t'battre↑ tu insistes↑ petite XX coccinelle +++ i dit + t'es + t'es pas: gros pour <u>moi::</u>	
22	élèves	<u>moi::</u>	
23	un élève	dit la <u>coccinelle</u>	
24	Sanita	<u>dit la</u> cosquinelle	
25	maîtresse	et la <u>coccinelle</u>	
26	Imad	<u>i rencontra</u>	
27	maîtresse	<u>s'en-vo-la</u>	
28	élèves	<u>vo-la</u>	
29	Imad	i rencontra un hibou ++++ donc + la coccinelle i disa + éh toi + tu veux se battre ++ <u>le hibou</u> + il disa	
30	Sanita	<u>eh toi</u>	
31	Imad	si t'insistes (mais ?) la coccinelle + il disa ++ t'es pas assez gros pour moi + donc i s'envola + i rencontra un lion + le lion il disa +	
32	maîtresse	XXX	
33	Imad	la coccinelle il disa tu veux se battre toi↑ donc	

34	maîtresse	le lion il disa + si t'insistes↓ SI-TU-IN-SI:-STES::	
35	Imad	donc	
36	maîtresse	répondit le lion + DIT↑ + le lion↓	
37	Imad	donc + donc le lion e + donc la coccinelle il disa + t'es pas assez gros pour moi↓ + donc i rencontra un bébé	
38	Sanita	(rire)	
39	Imad	éléphant	
40	Ikram	PAS UN BEBE::↑	
41	maîtresse	si c'est un bébé éléphant + il a raison	
42	Sanita	mais↑ + celui-là↑	Sanita se lève pour montrer la figurine du bébé éléphant posée sur la table.
43	maîtresse	oui↑	
44	Sanita	c'est un bébé↑	
45	maîtresse	ben + oui↑	
46	Ikram	c'est un bébé ++ <u>éléphant</u> BLEU	
47	maîtresse	<u>ouais XX</u>	
48	Sanita	c'est bizarre	Et elle retourne s' asseoir .
49	Imad	la cocci + la coccinelle + ê posa dans + dans la trompe de l'éléphant ++ et + sa queue lui a pas ré + répondu	
50	maîtresse	elle a parlé à la queue et la queue ne lui a pas répondu↑	
51	un élève	non:::	
52	Ibtisam	t'as pas les XXXX grand::↑ petit::↓	
53	Imad	cric crac	
54	maîtresse	ah↑ ah ben dis donc↑	

4.4.3. E4 : Entretien avec les parents d'Imad (17 juin 2017)

L'entretien s'est passé dans la classe et a été enregistré (durée de l'entretien : 21:35). Les deux enfants de la famille étaient présents, la plupart du temps, ils jouent, Imad participe par moments à l'entretien. Nous avons procédé à un compte-rendu et transcrit les passages que nous avons jugés intéressants pour la recherche.

Les transcriptions sont encadrées pour les distinguer du corps du texte. On identifie qui parle avec une code couleurs : en noir la maîtresse, **en bleu le père**, **en rouge la mère**, **en vert Imad**).

Rappel de quelques dates

La maman est arrivée le 28 septembre 2012, Imad avait 3 mois (il est né en Algérie). Il n'est pas allé en TPS, il est entré à l'école il y a deux ans en PS.

La famille est allée en Algérie il y a deux ans, « on n'y va pas beaucoup » disent-ils. La dernière fois c'était au printemps 2015, quand il était en PS.

De 1:48 à 2:50

A la maison vous parlez arabe
oui oui oui
un petit peu français ou + pas du tout
non on parle arabe oui
d'temps en temps comme ça pour euh d'temps en temps pas vraiment mais d'temps en temps c'est rare
quelques mots
quelques mots oui
ou peut-être en mélangeant avec le:: l'arabe
en mélangeant avec l'arabe même nous on parle comme ça
oui vous mélangez de toutes façons
oui même nous déjà on n'arrive pas à trouver la traduction en arabe déjà tellement on a l'habitude tout ça
mais oui
mais pour Imad d'temps en temps en français quoi
mais:: presque pas et en tous cas quand il était petit avant qu'il vienne à l'école c'était uniquement en arabe
en arabe oui
donc quand il est arrivé à l'école quand il est arrivé chez les petits il parlait pas du tout français
il parlait pas oui
non pas du tout non non
il le comprenait ou pas du tout
il comprenait oui
un petit peu
un petit peu
un petit peu ou...
quand même quand même oui
il comprenait
parce qu'il était un an à la garderie
Ah il est allé à la crèche avant
oui
souvent↑
souvent oui

Les langues des parents

Les parents parlaient déjà le français quand ils sont arrivés en France (appris à l'école).

Le père dit qu'il parlait beaucoup plus français à son arrivée en France que maintenant, même s'il le parle à son travail, car son entourage est plus arabophone que francophone. Quant à la maman, elle le parle un peu à l'école, et encore ! puisque ses copines sont toutes arabophones. Quant à la maman, elle dit qu'elle a surtout une bonne connaissance du français technique concernant son métier (sage-femme), métier qu'elle ne peut pas exercer à son grand regret. Elle souhaiterait prendre des cours de français quand sa fille sera assez grande pour aller à l'école toute la journée.

Votre projet, c'est de vous installer en France ou de retourner en Algérie ?

D'abord un temps de réflexion puis, « c'est de rester »

Pour les enfants ?

Pour nous et pour les enfants

Les langues d'Imad

La maîtresse dit qu'Imad a fait de gros progrès en français. Les parents disent que maintenant il parle un peu français à la maison : avec sa petite sœur il parle français. Ou il mélange.

« Il commence à perdre l'arabe » Même quand on lui parle en arabe, il répond en français. Ils ont l'intention de lui faire suivre des cours d'arabe quand il sera plus grand pour qu'il apprenne aussi à écrire la langue ; et ils interrogent la maîtresse pour savoir s'il existe vraiment des cours à l'école élémentaire.

Les liens avec la famille et le pays

Ils sont souvent en lien avec la famille restée là-bas, par téléphone. Et la mamie vient assez souvent leur rendre visite. Avant Imad parlait en arabe avec son papi ou sa mamie, dit le papa, mais maintenant « il n'arrive pas à s'exprimer bien en arabe avec eux ».

À ce moment de la discussion, la maîtresse appelle Imad pour lui parler :

De 7:17 à 7:39

À la maison tu parles plus le français que l'arabe me dit ton papa
oui
oui↑ eh tu sais c'est drôlement bien de parler arabe moi j'aimerais bien parler arabe
oui↑
eh oui (...) Comment tu vas parler avec ta mamie quand tu iras en Algérie
en arabe (sur le ton de l'évidence)

Votre enfant est dans ma classe depuis la rentrée, qu'avez-vous pensé du travail sur les langues que nous faisons en classe ?

Le papa trouve bien que les enfants apprennent à mieux connaître les langues et la culture de leurs camarades (la maman a souvent participé, elle est venue faire des lectures plurilingues). Elle raconte qu'Imad a appris une comptine à sa petite sœur. Il s'agit d'une comptine en shimaoré (*Piripipip wé!*) et Imad vient nous la chanter, même la maman la connaît un peu. Imad et la maîtresse chantent *Achta tatatata*, les parents ne comprennent pas la chanson, la maîtresse explique alors qu'il s'agit d'arabe dialectal du Maroc.

Et qu'avez-vous pensé des entretiens de début d'année ?

Il a eu lieu avec la maman et elle dit qu'elle était contente que cela se fasse.

Comment Imad parle-t-il ?

La maman dit avoir peur que son fils ne soit dyslexique, la maîtresse lui demande d'explicitier ce qu'elle entend par là. Elle répond alors qu'il inverse des syllabes, et ce même en arabe. La maîtresse

lui dit qu'il est nerveux et qu'il veut parler vite, qu'elle l'incite à prendre son temps quand il veut dire quelque chose ; il y a eu une phase où il se mettait presque à bégayer, comme si ses pensées allaient plus vite que ses paroles. La maîtresse décrit le comportement de l'enfant en classe. Il est très bavard, il a toujours envie de parler, mais il est toujours dans le sujet et il a fait beaucoup de progrès en français. Et il travaille bien. Le père semble un peu inquiet parce qu'il trouve que son fils n'est pas toujours très concentré. La maîtresse le rassure : même s'il n'a pas forcément l'air d'écouter, il doit bien écouter puisqu'il mémorise.

Les six ou sept dernières minutes de l'entretien portent sur la langue arabe et l'attitude de l'enfant à son égard.

« Imad parle le français beaucoup plus par rapport à l'arabe. » Et quand il est arrivé en petite section, il ne parlait pas l'arabe. La maîtresse essaie de synthétiser en disant que « finalement il n'a jamais vraiment beaucoup parlé l'arabe ». On sent chez les parents une crainte que leur langue ne se perde. Pas de doute, il la comprend très bien, mais il manque sans doute de pratique. La maîtresse conseille aux parents de le parler avec lui car il faut qu'il s'entraîne. La maîtresse raconte alors que, le matin même, la classe est allée au marché et a acheté des fruits et des légumes. C'est Imad lui-même qui a fait les traductions pour l'imagier plurilingue, ce qui est inédit (jusqu'à présent, les enfants ne traduisaient pas pour l'imagier, cela a toujours été les parents). En même temps, on sent beaucoup de fierté de la part des parents quand ils parlent d'Imad : ils me disent qu'il connaît l'alphabet arabe et qu'il sait écrire les lettres. Imad vient alors me montrer comment il écrit. Puis il récite l'alphabet arabe. Et la maman dresse la liste de tout ce qu'il sait dire en arabe : les jours de la semaine, il sait aussi compter... etc.

4.5. KARLO

4.5.1. Vidéos Karlo - janvier 2017

Film 3 (01:19) - janvier 2017

Karlo, Djamil et Ikram jouent avec le sac à parler dit « des couleurs » : ce dernier contient des images représentant des objets divers qu'il s'agit de trier par couleurs. Ils sont assis autour d'une table carrée, et Ikram pioche des cartes dans le sac qu'il montre aux trois autres, il s'agit principalement d'un dialogue entre Ikram et Karlo, le premier jouant le rôle de meneur de jeu ; Djamil participe au dialogue mais il reste un peu en retrait. Enver écoute, la tête posée sur ses bras ; de temps en temps il bouge un peu, montrant qu'il s'intéresse vraiment au jeu, mais il ne parle pas. Le film les prend en cours de jeu.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Karlo	mmm meumeumeumm	Karlo mime une guitare (On aperçoit la carte de la guitare sur la table, c'est probablement la carte qu'Ikram vient de tirer).
2	Djamil	un canard	
3	Ikram	<u>nan c'est un</u>	
4	Karlo	<u>un poussin</u>	
5	Ikram	il a dit avant toi Karlo	
6	Sanita	eh maîtresse...	
7	Ikram	tu sais pas qu'est-ce qu'on dit	Ikram montre une autre carte.
8	Karlo	un coeur	
9	Djamil	un coeur	
10	Ikram	oui bravo é:::	
11	Karlo	Enver↑	
12	Ikram	Djamil et::: ...	
13	Karlo	et Karlo (<i>il lui souffle</i>)	
14	Ikram	et Karlo <u>et toi tu dis pas</u> ↑ (<i>A Enver</i>)	Ikram se penche vers Enver.
15	Djamil	<u>un chat un chat</u>	Djamil se penche vers les cartes pour s'immiscer dans le dialogue.
16	Karlo	attends attends ve connais ça c'est un tigre	Karlo repousse doucement Djamil puis montre la carte du doigt.
17	Ikram	ah tigre	
18	Karlo	(<i>à Djamil</i>) t'sais pas comment i s'appellent les tigres ++ do-moi le tigre	
19	Djamil	un ballon	Ikram a sorti une nouvelle carte.
20	Karlo	do-moi le tigre	Maysam vient de s'approcher de Karlo et s'intéresse au jeu.
21	Djamil	un ballon	
22	Karlo	c'est les tigres	
23	Ikram	un ballon de foot	Ici ce n'est plus un dialogue chacun des 3 protagonistes suit son cheminement.
24	Karlo	les tigres sont gentils XXX regarde XXX ve peux toucher les tigres	Karlo se tourne vers Maysam et la prend à témoin.
25	Maysam	XX on peut tousser XX	
26	Ikram	maîtresse qu'est-ce que c'est quoi ça	
27	maîtresse	petits pois + <u>c'est des petits pois</u>	
28	Karlo	regarde t'sais les tigres i te mordi pas	Karlo s'adresse toujours à Maysam avec un

29	Ikram	<u>il font rien il faut</u> mettre à la cage c'est des petits pois tu connais pas↑↑ des petits pois	air de « monsieur-je-sais-tout ».
30	Djamil	ben j'connais (<i>avec un air outragé</i>)	
31	un élève	maîtresse j'ai envie d'faire caca	
32	maîtresse	ben va + va vite	
33	Djamil	des marrons + des marrons	

Film 18: (02:00) - janvier 2017

Karlo est assis à la table ovale et feuillette *Blaise et le robinet*, un album de Claude Ponti. Maysam et Vahina sont assises à côté de lui et regardent l'album. Il est manifeste que c'est Karlo qui dirige l'activité. Enver est assis un peu en retrait et écoute. Fadia est debout à côté de Karlo avec un chapeau de sorcière dans les mains ; elle écoute également.

Blaise et le robinet comporte parmi les personnages principaux un poussin facétieux nommé Blaise qui porte un masque rouge (un loup), il est un personnage récurrent des albums de Claude Ponti et la classe a beaucoup joué à le rechercher au milieu d'une multitude de poussins dans les illustrations très touffues des albums lus en classe.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Maysam	c'est là là là là là là là	Karlo ouvre l'album et s'arrête sur la page de garde couverte de poussins. Maysam repère le poussin masqué et se précipite pour poser son doigt dessus. Karlo pose sa main en même temps.
2	Karlo	c'est moi l'a gagné SSS	
3	Maîtresse	Marie tu peux aller d'mander à Cetin de parler moins fort s'il te plaît↓	
4	Maysam	c'est moi qui étais en premier	Karlo continue à tourner les pages et Vahina pose sa main sur la page du titre en empêchant Karlo de continuer. Maysam s'interpose. Karlo repousse les mains des deux filles et tourne la page, l'histoire commence. Tout en tournant la page, les deux filles posent leur main sur le livre de façon un peu brusque, en chiffonnant la page. Entendant la maîtresse, Karlo s'arrête net et la regarde interdit quelques instant sans oser continuer. Il tourne la page. Il tourne la page.
5	Karlo	arrê-TE::: Vahina tu vas gagner toi↓ euh: le poussin masqué i ouvre et l'poussin masqué + i:: il il il le tape + il le + tape + arrête arrête i::: <u>XXXX</u>	
6	Maîtresse	<u>doucement avec le livre</u> + + + +	
7	Karlo	continue c'était bien↑ et le poussin masqué i court et le:: le l'autre + avec le nuage que i pleut i pleut + i court↑ et après le poussin masqué i pousse i pousse + et après le poussin masqué i	

	<p>jette ++ et après le poussin masqué met un COUP d'pieds↑ et après le poussin masqué i aller pleur + après c'est eux i a fait ça et après le poussin masqué il vient + i a + i a + il a regardé le robinet + et le robinet i court i court+ et le poussin masqué i + i court a + avant lui et après le poussin masqué i i t'est + i t'est attrapé + et tout monde i t'est attrapé et c'est lui le fort et après + après + le poussin masqué i fait la douche et après le poussin i était pas là (mais?) et après</p>	<p>Il fait le geste de jeter avec ses deux mains, puis tourne la page. Il tourne la page. Il tend une main pour montrer l'action des personnages, puis il tourne la page. Il tourne la page. Il tourne la page. Il tourne la page. Il lève les bras comme un gagnant puis tourne la page. Il tourne la page. On est sur la dernière page et Karlo s'apprête à refermer le livre.</p>
--	---	--

Film 22 (01:56) – janvier 2017

Karlo raconte *Le sapin*. Il a disposé les personnages sur la table devant lui : les 3 arbres feuillus et le sapin dans l'ordre chronologique. Son copain Anis est assis à sa droite et l'aide à raconter en relançant ou en reformulant. Il le fait en regardant la maîtresse comme pour quêter son approbation.

On doit ici faire une remarque sur la composition du sac du sapin : il contient trois arbres nus pour les 3 feuillus, et trois feuilles en tissus (ayant la forme de feuilles de chêne, de tilleul et d'érable) reliées par un fil au fruit correspondant. Le sapin est en tissu, et contrairement aux autres arbres, il est vert, et on trouve aussi dans le sac 3 pommes de pin ramassées dans la cour de l'école pour figurer ses fruits. Juste devant la fenêtre de la classe, il y a un grand pin, et toute l'année, les enfants jouent avec les pommes de pin. C'est ce qui explique que le sapin ait ici comme fruits des pommes de pin.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Karlo	cric crac	Karlo fait le geste de tourner une clé.
2	maîtresse	il faut que tu parles plus fort parce que...	
3	Karlo	CRIC crac +++++	Il refait le même geste en regardant la maîtresse. Il tient dans sa main l'oiseau de l'histoire et hésite en regardant les arbres.
4	maîtresse	<u>chchchut</u>	
5	Karlo	<u>XXX (inaudible)</u> le oiseau <u>XXX</u>	
6	Anis	<u>il était une fois</u> un oiseau + il partit dans un arbre + y dit sors + de mon arbre	Anis aide Karlo à commencer.
7	Karlo	sors sors XX après il va dans un autre	Karlo déplace l'oiseau sur le deuxième arbre.
9	Anis	il va dans l'autre encore + il sort de <u>XX sors de mon arbre</u>	
10	Karlo	<u>après après</u> + sors sors + après i va un	Karlo déplace l'oiseau sur le troisième

11	Anis	autre et l'autre i dit sors sors XXX après i va dans l'sapin après i dit mange mes XX (<i>il hésite avec un sourire gêné</i>)	feuillu. Karlo déplace l'oiseau sur le sapin.
12	maîtresse	Alors qu'est-ce qu'il dit le sapin ?	
13	Anis	Il dit euh:: <u>XXX</u>	
14	maîtresse	<u>laisse dire</u> Karlo	
15	Karlo	euh:: le sapin i dit + le sapin + tu peux dormir là↑ alors il dort↓ il dort il dort et après i met ce truc là et après i XXX et après...	Karlo pose la pomme de pin sur la tête de l'oiseau.
16	maîtresse	et après↑ qu'est-ce qui se passe↑ (<i>un silence de réflexion</i>)	
17	Anis	i dit mange mes... mange ça:: mange euh...	Anis montre la pomme de pin et regarde la maîtresse.
18	Karlo	les:: les pommes + les pommes de terre↑	Karlo regarde la maîtresse d'un air interrogateur.
19	Anis	mange les pommes de terre↑ (<i>avec un sourire perplexe</i>)	
20	maîtresse	(<i>rire</i>) les pommes de pin	
21	Anis	mange les pommes de pin	
22	Karlo	<u>les pommes de pin</u> (mais ?)	
23	maîtresse	<u>Mais::: vous vous rappelez</u> ↑ à la fin qu'est- ce qui s'passe↑ ++ le vent...	
24	Anis	le vent↓	

4.5.2. Vidéos Karlo - juin 2017

Film 24 (3:12) - juin 2017

Sanita raconte Le loup affamé. Karlo est également tout près d'elle et raconte aussi une histoire. A un moment, il vient l'aider à trouver le noms de certains animaux :

		dialogues	Attitudes corporelles
7	Sanita	XXXX et après: ↑ XXXXXXXXX	Sanita regarde la maîtresse d'un air interrogateur. Karlo arrive dans le champ et regarde les images sur le tapis.
8	maîtresse	va demander à Karlo si tu sais plus	
9	Karlo	ça c'est un chèvre et ça c'est + un chien ++ et ça:: ss c'est::...	
10	maîtresse	un mouton	
11	Karlo	un mouton	
12	Sanita	c'était un mouton	

Film 31 (1:14) - juin 2017

Anis et Kevin jouent avec le sac à parler des parties du corps : ils sont installés par terre et ont disposé les cartes sous la forme d'un tableau dont on ne perçoit pas la logique.
Ils parlent un peu en romani.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Karlo	<i>Acava</i> (celui-là)	Karlo prend la carte du coude et la change de place. Anis change encore la carte de place.
2	Anis	Non là ça c'est là ++ là et là encore (mais ?)	
3	Karlo	Aaaah ah c'est comme ça ↑	
4	Anis	comment ↑	
5	Karlo	comme ça (<i>en haussant les épaules</i>)	
6	Anis	++++ pas comme ça	
		<i>naï + dîc + naï do va ka dîa</i> (non c'est pas comme ça) XXXX c'est pas juste + mais c'est trop facile allez dos ++++ genou ++++ main * XXXXXXXXXXXXXXXXX (<i>Brouhaha</i>)	Anis fait non de la tête, puis de la main. Karlo change la carte de la tête de place. Anis retient sa main et remet la carte à sa place antérieure. Karlo reprend la carte et la met encore ailleurs. Anis prend successivement les cartes du dos, du genou et du bras en les nommant. Karlo se met à repousser les cartes et à les mélanger, comme pour clore le jeu par mécontentement. Un brouhaha rend la fin incompréhensible, on ne sait même pas si ce sont eux qui parlent, on entend aussi la maîtresse demander le silence.

* En romani il n'y a qu'un mot pour dire main et bras

7	Karlo	goût::↓ + ça donne du↑ goût:↓ ++ et le noiseau et le cheval + et le cheval a fait ça hhhen::: (sorte de long h aspiré) ++ et le cheval et le noiseau XX la porte à la poule + et + le poule il a ouvri↓ +++ le poule il a ouvri↑ il a ouvri + et + il dit + moi ve veux faire la soupe au caillou↑ ve mets des mo molochons venez↑ + me↑... +++	Il regarde à nouveau les accessoires du sac.
8	maîtresse	venez:↑...	
9	Karlo	venez nous aider↑	
10	maîtresse	(il opine pour dire oui) venez nous aider:: +	
11	Karlo	eux + y aller + aider + et eux y entrer + et↑ et le chèvre et le chien + chien rottweiler + et le mouton + et l'a toqué la porte + le chien rottweiler a toqué la porte à le + à le poule + et le poule + et le poule +++ moi ve mets la soupe au caillou avec avec de patates↑ et avec + et avec aussi:: et avec des ca:rrrotes↑...	
12	maîtresse	et du chou↓	
13	Karlo	et du chou↓ + et + y entrer + et c'est fini l'histoire + cric crac	

4.5.3. E5 : Entretien avec la maman de Karlo (13 avril 2017)

L'entretien s'est passé dans la classe et a été enregistré (durée : 33:52). Karlo était présent, il joue la plupart du temps. Nous avons procédé à un compte-rendu et transcrit les passages que nous avons jugés intéressants pour la recherche. Dans le compte-rendu, les questions sont soulignées.

Les transcriptions sont encadrées pour les distinguer du corps du texte. On identifie que c'est la maman qui parle grâce à l'écriture en caractères gras.

L'entretien a été assez difficile à mener parce qu'elle revient sans cesse sur les mêmes sujets - l'intelligence de son fils, la sienne, son don pour les langues, ses problèmes de papiers, d'argent, de travail, le fait qu'elle doit tout gérer toute seule et que son mari n'est pas très présent – et il faut sans cesse la faire revenir aux questions posées. Ensuite, la transcription de l'entretien a été assez compliquée du fait du mélange des langues et d'une prononciation particulière du français. Nous avons pris la liberté d'utiliser une orthographe un peu fantaisiste pour certains mots dans le but de restituer l'accent de la maman. Nous avons choisi d'écrire les mots italiens et espagnols dans l'orthographe de ces langues et de les identifier par une police de caractères *différente*. Ces mots n'ont pas été traduits : nous comptons sur le potentiel d'intercompréhension entre langues romanes et sur le contexte qui devraient permettre une lecture relativement aisée. Par ailleurs, souvent quand différentes langues européennes sont mélangées dans des transcriptions, il est fréquent qu'elles ne soient pas traduites (Traverso, 2002, p.82). En revanche les mots en romani sont traduits entre parenthèses.

Son parcours

Elle vient du Kosovo, ses parents sont partis en Espagne bien avant elle et ont demandé l'asile politique. Quand elle a quitté le Kosovo en 2009, elle a séjourné quelque temps en Espagne, pas très longtemps, mais cela explique ses connaissances en espagnol.

Les nombreuses langues parlées par la mère

« parce que moi apprends beaucoup les langues de parler rapide »

De 2:25 à 2:40

Et l'Italien pourquoi alors
el italiano **pourquoi**↑ *perché l'italien* hay beaucoup de parente dé mon papa qui habitent èn
Italie
d'accord donc vous y êtes allée souvent
oui et là in Kosovo hay beaucoup dé italiens que viennent en vacances et après *cuando fui*

Elle travaillait sur les marchés au Kosovo et parlait avec eux, elle a appris comme ça.

A propos de la période où Karlo était en famille d'accueil

De 4:06 à 4:22

Il vous en parle des fois de cette période-là
mmm moi no n'aime pas parler de ça *perché te dis oune chose que ça recuerdo me vien de*
parler me vien un stress et ça::: ++ también l'assistante sociale (...)

Il était en petite section dans une école du centre-ville.

« ma no po dire in contrar ... »

« ça a duré *dos ans (...)* *cuando* moi ja sortie Karlo l'a quatre ans »

C'est à ce moment-là qu'il est arrivé dans la classe, au milieu de l'automne.

Ensuite elle parle de son handicap : elle a perdu un œil et porte un pansement, elle a aussi une oreille endommagée et une brûlure sur le visage (elle a été blessée pendant la guerre). Elle n'a pas droit à une compensation financière pour son handicap, elle doit travailler. Elle parle aussi de ses problèmes de papiers (elle n'a jamais eu de passeport yougoslave et ne peut parvenir à régulariser sa situation ici à cause de cela).

Liens avec le pays et la famille :

Elle n'est jamais retournée au Kosovo et n'y retournera jamais. Elle n'est pas non plus retournée en Espagne depuis son arrivée (à cause de ses problèmes de papiers). Une bonne partie de sa famille est en Espagne, elle est en lien avec eux par téléphone tous les mois.

De 13:28 à 14:20

Je reviens à Karlo + donc depuis l'automne 2013 jusqu'à l'automne 2015 il était dans une famille et là vous m'aviez dit il parlait le français hein↑

oui

sauf le week end quand il était avec son papa où il entendait le romani hein c'est ça↑

oui

et quand il + quand vous êtes ++ vous avez ++ quitté Karlo + euh euh + il parlait déjà un peu↑

en français

en français↑

oui

il parlait pas du tout le romani↑

perché no **lui i comprend tout lui il est très intelligente + pas que pour ça lui i comprend tous les langues qu'i va apprendre + si n'allé à l'école i va apprendre + moi madame a pas fait l'école**

oui oui je sais oui

té joue Ah qué moi c'est ça la tête à moi oun robot ici qué bon dieu m'a donné un tête un cerveau qué bien pour moi quoi

Et là, elle dit qu'elle apprend facilement, en particulier les langues.

« Moi c'est garçonn + garçonn et femme + mon mari ne sait pas rienn dou tout dé faire + moi c'est très très très intelligente + *hamdulilah* »

Et là, la maîtresse éclate de rire et fait remarquer qu'elle vient de parler arabe, elles rient toutes les deux.

De 15:00 à 15:20

donc ensuite, Karlo revient à la maison en 2015 + à l'automne 2015 + quand il est arrivé dans ma classe + vous vous rentrez à la maison et là qu'est-ce qui se passe avec *la lingua*↑
la lingua:: **Karlo parle tout en français + con moi au téléphone** *tambièn cuando véni(a) à Mulhouse (elle était à Mulhouse pendant ses 2 ans d'absence)*

Il venait la voir à Mulhouse « *lunes martes (...)* tous les *mercoledì* ».

A Mulhouse, elle a pris des cours de français.

De 16:30 à 18

Bon et alors donc + Karlo revoit sa maman + la famille est à nouveau réunie

oui *hamdulilah*

et là Karlo parle français uniquement

oui ne vo pas parler nnnn

Donc ça on en avait parlé l'année dernière et j'avais dit à Karlo mais tu sais c'est bien le romani + tu peux le parler le kosovar vas-y euh bon + et vous m'aviez dit après qu'il s'était mis à parler un peu

oui i parle un peu *quando li a besoin quoique chose + maman ann manger kava + donne-moi*

ça + et qu'est-ce qu'il dit↑ *quando vous là commencer dé dire o nakh (le nez) et jakha (les yeux) c'est lui qui lé dit + perché moi me dit que + mé dit que moi no sé pas comme se dit mais*

oublie + alors lui qu'est-ce qui me fait *o nakh et yakha o mouill (la bouche) é can:: é va:: é congré:: (autres parties du corps)*

est-ce que vous savez que + on l'a dans la tablette tout ça

oui c'est ça qué lui mé dit à moi + après moi mé contente + après moi mé dit Karlo comment s'appelle mama oublié

parce qu'alors vous + vous avez oublié le romani + comment ça se fait ça parce que vous parlez surtout l'espagnol↑

non moi parle romani con mon mari ma↑

mais y a des mots que vous avez oublié c'est ça↑

ah:: ante choses oui

(...)

Donc vous avec le papa vous parlez en romani

oui

et quand vous parlez à Karlo alors vous lui parlez comment

euh:: en français

Là vient une discussion sur le français que la maman parle avec Karlo, une discussion très détendue et avec beaucoup de rires : la maîtresse dit que la maman parle un mélange qu'elle qualifie de « franco-hispano-italien » qui peut se décrire comme suit : sur 10 mots on a 6 mots français, 3 mots espagnols et un mot italien environ. Le papa parle aussi en français à Karlo.

« mais c'est qu'est-ce qui se passe madame + moi + *quando no* comprend pas bien les choses de parler le français, moi demande à Karlo +++ c'est Karlo qui mé ++ aide » (19:20)

La maîtresse se demande s'il ne vaudrait pas mieux qu'elle lui parle romani, là la maman dit qu'elle lui parle aussi le romani et en fait immédiatement une démonstration

Suit une discussion sur la fierté nouvelle que Karlo éprouve à parler le romani, en particulier avec Anis.

« Il faut que je te dise quelque chose de très important Karlo. Est-ce que tu t'es rendu compte que le français de la maîtresse ou celui des copains, c'est pas le même que celui de maman ? » La maîtresse explique alors en substance que la maman parle un mélange de français et d'espagnol. Et là, la maman intervient : « oui *como la macédonia* » ce à quoi la maîtresse répond en riant : « oui voilà c'est ça, c'est un peu de la macédoine de langues » (21). Puis la maîtresse continue à expliquer que ce sont deux français différents, parce que la maîtresse ne parle que le français (elle en sait moins que la maman) et que la maman mélange plusieurs langues.

« du coup est-ce que c'est pas un petit peu plus difficile pour lui d'apprendre le français parce qu'il faut qu'il démêle les deux langues »

La maîtresse néanmoins rassure la maman car Karlo comprend bien le français, elle le reprend pour une bonne formulation quand c'est nécessaire. La maman toute fière demande s'il compte et s'il lit. Elle pense qu'il sait lire car il « lit » le nom des chanteurs à la télé, la maîtresse explique que probablement c'est parce qu'il les reconnaît ou parce qu'il a mémorisé le mot écrit.

Le projet de la famille :

C'est vivre ici, car elle ne peut plus retourner au Kosovo, elle a demandé l'asile politique ici, elle mourra ici.

Qu'est-ce qu'elle pense de la classe et de la façon de considérer les langues ?

Elle est très contente, elle préfère ici par rapport à l'école où Karlo était avant car il y avait beaucoup de français. Et comme elle aime beaucoup les langues, cela lui plaît beaucoup.

Elle fait la liste des langues qu'elle connaît (27:54): le romani, l'espagnol, l'italien, « croato + serbo + français + romani encore beaucoup *hay* romani + tous les mélangés romanis + moi madame au total *con* la langue te parle 15 langues » portugais, bosniaque, un dialecte yougoslave dont elle ne connaît pas le nom, albanais. Elle les comprend et les parle un petit peu.

4.6. SANITA

4.6.1. Vidéos Sanita - janvier 2017

Film 6: (01:11) - janvier 2017

Sanita raconte *Le loup affamé*, conte qui reprend la narration de *La soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade, les images du sac à raconter sont d'ailleurs issues de l'album. Elle a disposé les images sur la table devant elle en suivant l'ordre chronologique du récit, mais de droite à gauche au lieu d'adopter le sens conventionnel. Par ailleurs, elle a placé les animaux sans suivre tout-à-fait l'ordre de l'histoire. Il s'agit d'un loup qui arrive chez une poule avec un gros sac contenant un caillou et qui lui propose de faire une soupe au caillou. Il fait cuire son caillou dans une marmite avec de l'eau. La poule lui propose alors d'ajouter un légume pour donner du goût. D'autres animaux arrivent alors - ils ont vu le loup entrer chez la poule et s'inquiètent pour elle – d'abord un cochon, puis un cheval et un canard, et, enfin, un mouton, un chien et une chèvre (1, puis 2, puis 3 animaux, détail que Sanita n'a pas saisi, puisqu'elle les met dans l'ordre 1 3 2).

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	les + le cochon elle a fait toc toc dans la poule XXXXXXXXXX toc toc le cochon + et la poule XXXXXXX la poule elle a dit que le loup le loup fait une caillou + de de de la soupe au caillou + mais de + de + dans la ca + dans la soupe moi je mets des + des + + des poi ↑	Sanita n'arrête pas de se balancer sur sa chaise comme si cela l'aidait à réfléchir. Et là elle regarde d'un air interrogateur la maîtresse qui est en train de la filmer.
2	maîtresse	des quoi ↑ qu'est que tu mets dans la soupe Sanita ↑	
3	Sanita	+ + + he (<i>petit rire gêné</i>)	Sanita regarde la maîtresse d'un air un peu perdu.
4	Azima	Ben moi dans ma soupe je mets je mets je mets je mets des cailloux (<i>contente d'elle</i>)	Azima qui joue au bout de la table intervient.
5	maîtresse	(<i>interloquée</i>) ah ↑ tu mets des cailloux dans la soupe toi ↓	
6	Azima	ALORS XXX	Elle repart dans son jeu.
7	Sanita	le cochon dans la soupe il met des chapons (<i>pas très sûre d'elle, mais ne voulant pas s'en laisser conter par Azima</i>)	

Film 7 (01:02) – janvier 2017

Sanita, Imad, Damien et Ibtisam jouent avec le sac à parler des histoires de Claude Ponti : le sac en tissu figure un livre avec des pages et contient des images extraites de *L'album d'Adèle*. Il s'agit d'images représentant des scènes insolites, par exemple des poussins transportant à plusieurs des lunettes géantes, ou chevauchant une girafe. Les images sont toutes posées sur la table, face illustrée apparente, et chaque enfant doit décrire à son tour une image de façon à faire deviner aux autres de laquelle il s'agit ; celui qui trouve le premier gagne la carte.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Damien	avec du + avec ++ avec du +++ du la ++ du la + peinture	Damien est en train de décrire une image et les autres attendent le mot avec impatience, les mains au-dessus des cartes, prêts à réagir à la première indication signifiante. Imad se frotte les doigts avec un sourire gourmand. Imad se saisit prestement de la carte qu'Ibtisam venait de prendre.
2	Imad	YES	
3	Ibtisam	NON je l'ai pris en PREmier (<i>avec véhémence</i>)	
4	Imad	je sais (mais?) <u>nanananère</u>	
5	Damien	<u>XXX parler XXX parler</u>	
6	Ibtisam	<u>j'ai fait comme ça</u>	Ibtisam refait le geste de prendre une carte fictive juste devant Imad.
7	Imad	<u>et moi j'ai fait co</u>	
8	Sanita	<u>Imad j'attends que tu parles</u> j'attends que tu parles	Sanita pose la main dur le bras d'Imad pour attirer son attention.
9	Imad	XX le perroquet il joue il joue au:: bateau + YES Damien	Plusieurs mains s'abattent sur la table, Damien a gagné.
10	Sanita	c'est moi que je dis (<i>claironnante</i>)	Ce disant, Sanita lève le triomphalement le bras.
11	Damien	ami AMIGOS (<i>triomphal</i>)	
12	Sanita	aloreu::	Elle cherche une carte du regard.
13	Imad	hé toi XX donner des cadeaux	
14	Damien	XXX	
15	Sanita	XXX z'oreilles,	
16	Fadia	<u>Ibtisam</u>	Fadia s'approche et appelle Ibtisam.
17	Sanita	<u>c'est des</u> fausses oreilles (<i>puis plus fort</i>) NON des fausses oreilles mmm c'est trop dur hein ↑ (<i>très satisfaite</i>)	Ibtisam prend une carte, mais Sanita la refuse. Ibtisam prend une autre carte.
18	Ibtisam	ça ↑	Ibtisam hésite et prend successivement plusieurs cartes.
19	Sanita	oui Ibtisam	
20	maîtresse	(<i>avec un temps de retard</i>) alors il faut + il faut qu' tu leur en dises plus alors	Ibtisam montre une carte.
21	Ibtisam	OUAIS j'ai gagné j'ai gagné	
22	Damien	ouais (<i>content pour elle</i>)	Ibtisam triomphe en se dandinant.

Film 20 (01:51) – janvier 2017

Sanita raconte *La grenouille à grande bouche*. Elle a disposé les personnages dans l'ordre chronologique, mais en commençant par la droite pour aller vers la gauche. Joumane est assise à côté d'elle et l'écoute, un sourire aux lèvres. Sanita sait qu'elle est filmée par la maîtresse et la regarde fréquemment, Joumane également. Pendant presque tout le récit, Sanita ne cesse de manipuler la grenouille origami pour lui faire ouvrir et fermer la bouche lorsqu'elle parle avec ses interlocuteurs successifs : le tamanoir, la girafe, le tigre, le rhinocéros, le toucan et le crocodile. Elle ne marque aucune transition, ni entre les scènes, ni entre les répliques des dialogues qui s'enchaînent sans pauses. Simplement on voit la grenouille qui se déplace d'un interlocuteur à l'autre.

Ayoub, assis en face d'elle est en train de raconter une autre histoire. Ikram est assis au bout de la table et écoute.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	Il était une fois + comment tu t'appelles↑	
2	Ayoub	Le:: chien et:: le::	
3	Sanita	le tamanoir↑ et qu'est-ce que tu manges↑ je mange des FORMIS:: ++ et comment tu t'appelles toi↑ je m'appelle GIRAFE + et comment tu manges↑ (<i>elle se reprend</i>) qu'est-ce que tu manges↑ ++ je mange de l'hèbre	Tout en parlant, Sanita tient des deux mains la grenouille origami et lui fait ouvrir et fermer la bouche alternativement. Elle sourit et regarde Joumane en haussant légèrement les épaules comme si elle se rendait compte de son erreur de prononciation. Joumane lève les yeux au ciel avec bienveillance. Un court brouhaha intranscriptible
4	Ikram	de L'HERBE XXXXX	
5	Sanita	tu t'appelles comment↑ toi↓ ++ tu t'appelles↑... ++ guêzelles + tu manges des guêzelles BÊ:::RK (<i>avec délectation</i>) +++ comment tu t'appelles↑ ++ X..éros + et qu'est-ce que tu manges↓ + tu manges des nèriés	Elle a oublié le mot tigre, elle marque un temps d'arrêt, mais cela ne la perturbe pas longtemps, elle continue... Joumane lui souffle à l'oreille
6	Ikram	des nèriés↑	Elle regarde la maîtresse avec un grand sourire perplexe.
7	maîtresse	qu'est-ce qu'elle mange↑	
8	Joumane	(<i>rire</i>)	Joumane rit franchement !
9	Ikram	elle a dit des mariés	
10	Sanita	bê:::rk +++ et toi comment tu t'appelles↑ je m'appelle...	
11	Abdelh.	un toucan (<i>presque inaudible</i>)	
12	Sanita	un tou...	
13	Joumane	<u>un toucan</u> (<i>à son oreille</i>)	
14	maîtresse	<u>tu peux l'aider</u> +++ tu peux le dire tout fort	
15	Joumane	<u>UN TOUCAN</u>	
16	Sanita	<u>un toucan</u> ++ et tu manges quoi↑ toi↓ ++ je man:::ge:::....	
17	maîtresse	des as-ti-cots	

18	Sanita	des aticots (<i>pas très sûre d'elle</i>) + et toi↑ qu'est-ce que tu manges↓ +++ (<i>elle hésite</i>) DES↑...	La grenouille se déplace vers le crocodile. Joumane lui souffle à l'oreille. Sanita fait mine de ranger les images pendant que Joumane, gentille, dit la chute tout doucement pour ne pas faire perdre la face à Sanita qui a oublié la fin. Alors Sanita cesse de ranger. Joumane éclate de rire.
19	Joumane	grenouilles	
20	Sanita	des ronouilles↑	
21	maîtresse	des gre-nouilles à grande <u>BOUCHE</u>	
22	Sanita	<u>bouche</u> ++	
23	Joumane	est-ce que tu en as vu quelquefois par ici↑	
24	Sanita	BÊ::: et c'est tout	

4.6.2. Vidéos Sanita - juin 2017

Film 24 (3:12) - juin 2017

Sanita raconte *Le loup affamé*. Elle est installée dans la petite salle sur un tapis par terre et elle a disposé les personnages dans l'ordre de l'histoire : le loup, la poule, le cochon, le cheval et le canard, le mouton, la chèvre et le chien. Sanita est à genoux sur ses talons et manipule la casserole rouge et le caillou, accessoires présents dans le sac à raconter du *Loup affamé*.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	Il était une fois la X + alors	Bruit du caillou dans la casserole Cetin parle juste à côté (il raconte le petit bonhomme des bois ?), ce qui provoque des chevauchements et rend souvent les propos de Sanita inaudibles. Karlo est également tout près d'elle et raconte aussi une histoire. Sanita est maintenant accroupie et se balance tout en racontant. Elle remet aussi fréquemment ses cheveux derrière ses oreilles.
2	Cetin	XX le loup	
3	Sanita	XXX dans la forêt et lap + la poule <u>XXX</u>	
4	Karlo	<u>CRAC CRAC</u>	
5	Sanita	et après <u>XXX</u>	
6	Karlo	<u>XXX</u> une fois	
7	Sanita	n'aie pas peur XX j'veux faire une soupe au calillou::↑ ++ et après + après le cochon + après le cochon elle a toqué sur la porte + et:: + et la poule + la poule elle a ouvrit la porte + et:: le loup + la poule elle a dit + le loup y fait la soupe au caillou: (<i>avec une petite voix aiguë « de poule »</i>) (<i>brouhaha</i>) et après ++ elle mélangera + et après y'avait un canard et un cheval + elle a toqué + elle a toqué sur la porte + et après la poule elle a ouvri la porte + le loup fait une soupe au caillou (<i>avec la même petite voix de poule</i>) et après XXXXXXXXXX (<i>brouhaha, interférences avec l'histoire de Karlo</i>) mettre ++ des champignons:: XXX	

8	maîtresse	peut-être XXXX et après: ↑ XXXXXXXXX	Sanita regarde la maîtresse d'un air interrogateur.
9	Karlo	va demander à Karlo si tu sais plus ça c'est un chèvre et ça c'est + un chien ++ et ça:: ss c'est::...	Karlo arrive dans le champ et regarde les images sur le tapis.
10	maîtresse	un mouton	
11	Karlo	un mouton	
12	Sanita	c'était un mouton + et apr + et la + et la poule et après elle a (<i>elle hésite et bafouille</i>) et après + et la poule elle a dit + le loup fait une soupe au caillou:: (<i>avec une petite voix</i>) et après elle mélangera↓ ++ et↑ et le loup	Ce disant, elle fait tourner la casserole dans l'air.
13	Karlo	et le loup	
14	Sanita	et le loup + ils sont prêts à manger +++ mmm + c'est délicieux:: ++ et après + cric crac	

Film 32 (0:36) – juin 2017

Sanita et Joumane jouent avec le sac Claude Ponti. Ce film est très court, on ne comprend pas très bien ce qui se dit et Sanita surjoue parce qu'elle sait qu'on la filme. On a préféré transcrire le film suivant qui est la suite de celui-ci et qui est plus intéressant.

Film 33 (1:52) – juin 2017

Sanita et Joumane jouent avec le sac à parler dit « des histoires de Claude Ponti » : le sac en tissu figure un livre avec des pages et contient des images extraites de *L'album d'Adèle* (Gallimard, 1986), il s'agit d'images représentant des scènes insolites, par exemple des poussins transportant à plusieurs des lunettes géantes, ou chevauchant une girafe. Les images sont toutes posées sur la table face illustrée apparente et chaque enfant doit décrire à son tour une image de façon à faire deviner aux autres de laquelle il s'agit ; celui qui la trouve et la prend le premier gagne. C'est un sac qui a beaucoup de succès auprès de certains groupes d'élèves, sans doute parce qu'il y a dans ce jeu une émulation plus grande (gagne celui qui devine le plus de cartes).

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	avec des poussins::: (<i>avec un ton vaguement triomphant</i>)	On voit sur la bouche de Sanita un sourire malin.
2	Joumane	ah (<i>puis rire</i>) allez + alors y a + regarde + ya + ya ya ya: un petit:: poussin qui s'amuse avec de la peinture orange	Joumane prend rapidement une carte.
3	Sanita	de la peinture orange↑	Sanita cherche la carte du regard.
4	Joumane	trop facile + c'est juste devant toi + +++ non ++ non ++ oui	En réponse, Sanita montre successivement les 3 cartes qui sont juste devant elle tandis que Joumane dit non ou oui pour chaque carte.
5	Sanita	venez ++	On a l'impression que Sanita s'adresse aux personnages sur la carte.

6	Joumane	moi j'ai tout ça Joumane et ben moi j'ai tout ça	Elle regarde les cartes qu'elle a gagnées.
7	Sanita	alors (mais?) des nouages (nuages) avec une XX (montagne?) ++++ à toi	Joumane a trouvé.
8	Joumane	alors y a un petit noiseau +++ qui + qui qui	Sanita a deviné de quelle carte il s'agissait, probablement en suivant la direction du regard de Joumane (il ne reste plus beaucoup de cartes sur la table).
9	maîtresse	c'est un poisson, c'est pas un oiseau c'est un poisson	
10	Sanita	ah ouais ça c'est un poisson ++ alors + des poussins avec des livres euh avec des lunettes (<i>rire prolongé de Jimane</i>) allez↑	Sanita accentue les syllabes et parle sur un air chantant, ce qui fait rire Joumane. On devine que Joumane prend la carte et elle continue de rire.
11	Joumane	alors ya + ya + ya des poussins qui s'amusent avec + euh (elle fait non de la tête) y a un perroquet qui s'amuse avec des ballons	Sanita range sa carte d'un air satisfait.
12	Sanita	c'est lui↑	
13	Joumane	regarde c'est amusant avec des ballons (en riant)	
14	Sanita	ça↑	Sanita n'attend pas la fin et prend une carte.
15	Joumane	<i>un rire en guise de réponse</i>	
16	Sanita	un chat avec des poussins avec des livres ++++ à toi	
17	Joumane	alors y a + y a des poussins qui jouent avec des + des + XX c'est même pas ça XXXX bon ben c'est la dernière	

Film 37 (3:33) - juin 2017

Sanita raconte *Le loup affamé*. Installé à la même table, Cetin joue avec le sac des animaux, il interrompt fréquemment Sanita et cherche à attirer l'attention de la maîtresse.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	cric↑ crac↓ + il était une fois + y avait une poule (mais ?) qui ouvrait sur la porte ++++++	Sanita s'agite beaucoup de façon gênée.
		cric↑ crac↓ + il était une fois + y avait une poule + et le loup i toquait sur la porte↓	Pas satisfaite, elle recommence.
2	Cetin	pas là	On voit la main de Cetin qui approche des images de l'histoire de Sanita.
3	Sanita	i(l) toquait sur la porte↑	
4	maîtresse	tu penses que c'est pas là Cetin↑	Cetin prend l'image de la poule dans sa main.
5	Cetin	si XX	
6	maîtresse	non↑ + tu la mettrais où↑ toi↓	
7	Cetin	c'est le loup (mais ?)	Sanita continue le fil de son histoire.
8	Sanita	et le	
9	maîtresse	bon laisse euh ++ Sanita + raconter	

10	Sanita	et le... et la pou + et après	
11	maîtresse	chchcht	
12	Sanita	et a + et après y a... ++++++ y a... +++++	Elle se torture les mains de plus belle.
13	Cetin	c'est chien ++ maîtresse c'est quoi↑ ++ c'est quoi maîtresse↑	Cetin tend la carte du cheval en direction de la maîtresse.
14	Sanita	Tu t'es trompé (<i>avec une petite voix coquine</i>)	
16	Cetin	Sanita c'est quoi↑ + c'est quoi↑	Il tend la carte vers Sanita.
17	Sanita	un cheval	Et elle regarde le cheval qui fait partie des images de son histoire (là les deux activités se chevauchent et se mélangent).
18	Cetin	che-val	
19	Sanita	le cheval + et <u>le canard</u>	
20	Cetin	<u>l'éléphant</u>	
21	Sanita	amm	Sanita met subitement ses mains sur sa bouche comme quelqu'un qui vient de se tromper (elle est probablement en train de se rendre compte qu'elle a oublié l'épisode du cochon).
22	Cetin	l'éléphant + l'éléphant est très grand	Cetin reprend les paroles de la chanson <i>Dans le zoo les animaux</i> .
23	Sanita	<u>cric↑ crac↓ + il était une fois</u>	Sanita recommence l'histoire.
24	Cetin	maîtresse + <u>l'éléphant est très grand</u>	
25	Sanita	<u>y avait le loup qu'il</u> a ouvri la porte	
26	Cetin	la:: girafe	Et il montre à la maîtresse la girafe sur le sac à parler.
27	Sanita	et + <u>le loup</u>	
28	Cetin	<u>la girafe</u> a teu toir (très soif)	
29	Sanita	n'aie pas peur XXX une soupe au caillou ++ une soupe au caillou↑	
30	Cetin	dans - le - zoo - les - a-ni-maux::	Cetin scande sans chanter le début du refrain.
31	Sanita	dans la soupe au caillou je mets toujours des courgettes <u>on peut + ça donne du goût</u>	
32	Cetin	<u>dans le zoo les animaux</u> (<i>il chante</i>) <u>lalala lalala</u>	
33	Sanita	<u>et après le cochon</u> il est venu et la poule elle a ouvert la porte + le loup i fait une soupe au caillou et le cochon dans la soupe je mets toujours des carottes ++ c'est bon (mais ?) ça donne du goût +++ et ++ le +++	
34	Cetin	Sanita (<i>chuchoté</i>)	
35	Sanita	et après	
36	Cetin	le:: loup::	
37	Sanita	il a + toqué + toqué + toqué sur la porte↑ et le loup + la poule elle a ouvri la porte↓ le loup i fait une soupe au caillou + dans la soupe je mets tou::jours des:: ++++++ tou:jours des::: +++++ je mets tou::jours des:::	
38	maîtresse	c'que tu veux↑ hein↓	Sanita tire sur sa manche de façon

39	Sanita	je mets tou::jours des::: +++ je mets tou::jours des::: ++++ des courgettes + ça donne du goût ++ on peut +++++	compulsive, elle est visiblement très gênée.
----	--------	--	--

Film 41 (3:53) – juin 2017

Sanita raconte *Le loup affamé* devant toute la classe dans le coin regroupement. Sur la table ovale on a disposé les images dans l'ordre de l'histoire, mais Sanita ne les regardera que rarement.

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	cric↑ crac↓ il était une fois↑ + un loup qui XXXX	Sanita se lève pour mieux voir la suite des images posées sur la table.
2	maîtresse	parle bien fort hein↑	
3	Sanita	un loup qui XXXX et toquait sur la porte↓ et le loup + n'aie pas peur:↑ t'as pas des grandes dents:↑ et le loup↑ ++ je vais faire une soupe au caillou↑ une SOUPE AU CAIL-LOU↑ + il dit + dans la soupe au caillou je mets toujours des courgettes↓ ça donne du↑ goût↓ + on↑ peut:↓ et + a↑près↓ le cochon i voyait le loup↑ et après le cochon il a ouvri la porte	
4	maîtresse	c'est le cochon qui ouvre la porte↑	
5	choeur	non	
6	maîtresse	non	
7	Karlo	c'est le poule↑	
8	maîtresse	c'est la poule↓ + c'est LA poule↑	
9	Sanita	la poule + elle a ouvri la porte	
10	maîtresse	elle a ouVERT la porte	
11	Sanita	elle a ouvri la porte	
12	maîtresse	ouVERT	
13	un élève	ouvert la porte	
14	Sanita	ouvert ++ et après + dans la soupe je mets toujours des carottes ++ ça donne du↑ goût:↓ + on:↑ peut:↓ ++ après + y a le cheval et le canard↑ ++ et la poule elle ouvri la porte +++ le + la poule elle a ouvri la porte	
15	maîtresse	ouvert la porte	
16	Sanita	ouvert la porte + dans le soupe je mets toujours des: ++ tou:jours:: des:::...	
17	maîtresse	qu'est-ce qu'on pourrait mettre dans la soupe↑	
18	Ikram	du poi↑reau↓	
19	maîtresse	du poi↑reau↓	
20	Imad	et:: du poivron	
21	Sanita	toujours du poireau + ça donne du↑ goût↓ + on↑ peut↓	
22	Fadia	dit le loup	
23	un élève	pffff	
24	Sanita	le + le...	

25	Imad	le cochon	
26	maîtresse	non le cochon il est déjà venu: hein↑	
27	Sanita	la poule elle ouvra la porte	
28	maîtresse	à qui↑	
29	Imad	à le nâne	
30	Karlo	à le nâne	
31	Imad	à le cheval et à le canard	
32	maîtresse	non: c'est déjà fait:	
33	Ikram	le::	
34	un élève	le mouton	
35	Ikram	(dans le brouhaha des élèves qui énumèrent les animaux) la chèvre	
36	maîtresse	LA CHEVRE	
34	Ikram	le chien ++ et le mouton:	
38	maîtresse	voilà:: + alors laissez Sanita continuer + donc la poule OUVRIT la porte + à qui↑	
39	Sanita	à:::	
40	Karlo	(murmuré) à le chien	
41	Sanita	le chien::	
42	maîtresse	au chien::	
43	Sanita	la poule	
44	maîtresse	à la ch:::	
45	Sanita	chèvre	
46	maîtresse	oui: et puis::...	
47	Karlo	le RRRottweiler	
48	maîtresse	AU::...	
49	Ikram	le mou::TON	
50	maîtresse	AU mouton	
51	Sanita	et la poule + elle prend la porte ++ et après ++ dans la soupe on met toujours des:	Sanita se lève comme pour montrer que c'est elle qui raconte, puis elle se rassied.
52	maîtresse	qu'est-ce qu'on met dans la soupe↑	
53	un élève	des carottes + des carottes	
54	maîtresse	on en a déjà mis	
55	un élève	du poivre	
56	maîtresse	du poivre↑ ++ ah oui:: du poivre↓	
57	Sanita	je mets toujours: du poir + ça donne du goût: + on↑ peut↓ ++ tout l'monde i s'assoit sur la + sur la <u>table</u>	
58	choeur	<u>sur la table</u>	
59	maîtresse	SUR la table↑	
60	Sanita	et tout l'monde i mangea	
61	maîtresse	t'es sûre qu'on s'assoit SUR la table↑	
62	choeur	BROUHABA	
63	Fadia	s'installa sur la table	
64	maîtresse	AU-TOUR + autour + de la table	
65	Sanita	autour de la table	
66	Ikram	et après le loup	
67	Sanita	mais:: autour de la::	Ikram essaie de prendre la main, mais Sanita ne le laisse pas faire.
68	maîtresse	autour de la table	
69	Sanita	autour de la table ++ et après +	
70	un élève	et après <u>le loup</u> (brouhaha)	

71	un autre	<u>le lou::p</u>	
72	un autre	<u>couteau</u>	
73	Sanita	<u>tout l'monde i mange cric crac</u>	

Film 44 (4:44) – juin 2017

Sanita chante des comptines. Elle est assise sur le canapé rose dans la petite salle avec le classeur des comptines sur les genoux. On voit qu'elle aime beaucoup chanter et qu'elle est très fière de montrer ce qu'elle sait faire à la maîtresse, mais on mesure aussi qu'elle ne comprend pas toujours très bien ce qu'elle chante.

De 0:00 à 1:50

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Sanita	Tita tita tita Baba jab houita mouqliyya bazouita Tita tita tita Baba jab houita mouqliyya bazouita Tita tita tita	
2	maîtresse	une autre↑ tu m'en dis une autre↑ allez choisiz↓ +++++ celle-là↑ +++++ celle-là↑ mais tu t'en rappelles↑ parce que ça fait longtemps qu'on l'a pas chantée	Sanita pose le classeur par terre et le feuillette.
3	Sanita	++++ arc-en-ciel mon bel arc-en-ciel <u>ciel mon bel arc-en-ciel</u>	
4	maîtresse	arc-en-ciel +++	
5	Sanita	fais voir tes couleurs + montre-nous le bleu du ciel montre-nous le bleu du ciel bleu du ciel + bleu du ciel + a a a a a arc-en-ciel mon bel arc-en-ciel	Elle se trompe.
6	maîtresse	arc-en-ciel mon bel arc-en-ciel +++++ le le regarde les dessins si tu t'souviens plus +++	
7	Sanita	qu'est-ce que c'est↑	
8	maîtresse	des cerises	
9	Sanita	oui	
10	maîtresse	montre-nous les ++ montre-nous::...	
11	Sanita	le rouge cerise montre-nous le rouge cerise	

De 3:13 à 4:44

12	Sanita maîtresse Sanita	Bubu Bubu XX vas-y Bubu Bubu ++ Bubu XX est musicien quand il joue de la trompette ++++	
----	-------------------------------	--	--

		ça fait tourner son chapeau Bubu Bubu ++ Bubu XX le clown est musicien quand il joue de la trompette	
	maîtresse	oui mais tu m'l'as déjà dit la trompette + regarde + on a tous les instruments là + ça commence comme ça + quand il joue de la <u>trompette</u>	
	Sanita maîtresse	<u>trompette</u> mais après ça rime + donc ça fait: +++ ça finit en ette ++ quand il joue de la trompette + ça fait::...	
	Sanita maîtresse	tourner son chapeau ah ben non ça finit en eau ++ donc ça peut pas être ça ++ peut-être que c'est quand il joue du piano + ça fait tourner <u>son chapeau</u>	
	Sanita maîtresse	<u>quand il joue du piano</u> ça fait tourner son <u>chapeau</u>	
	Sanita	<u>chapeau</u> +	
		Bubu Bubu Bubu le clown est musicien	
	maîtresse	Quand il joue de ++ un piano alors là + celui-là peut-être que tu te rappelles↑ quand il joue du xy-lo-	
	Sanita maîtresse	phone ça fait tou + ça fait tourner son chapeau encore↑ (rire)	
	Sanita	Bubu Bubu Bubu le clown Bubu Bubu le clown	

4.6.3. CR4 : Entretien avec le médecin scolaire (juin 2017)

Je relate l'entretien qui a suivi la visite médicale des GS, car il m'a semblé totalement en décalage par rapport à la perception que j'avais de Sanita et de son évolution en tant que son enseignante depuis deux ans. J'ai été particulièrement frappée par cet entretien, mais par ceux qui ont suivi la visite des autres élèves de grande section du corpus, c'est pour cette raison que je ne mentionne que celui-là.

Le médecin scolaire dresse un tableau très négatif des acquisitions langagières de Sanita, c'est une évaluation en termes de manques. Je suis pourtant relativement habituée à ce genre de compte rendu, car les élèves moyenne section sont tous vus par les infirmières (et le médecin pour certains) de la protection maternelle et infantile, qui vérifient l'ouïe, la vue et le langage. Et tous les ans, leurs constats sont alarmants pour un grand nombre d'élèves. Cela s'explique sans doute par l'utilisation d'évaluations normatives calibrées pour une population moyenne - il serait intéressant d'en savoir plus sur le type de test utilisé et les normes qu'il retient. Quoiqu'il en soit, l'écart est toujours très important entre les attendus et les performances de mes élèves qui sont presque tous considérés comme étant en difficulté. Il n'est par exemple tenu aucun compte du fait qu'ils sont bilingues et en cours d'acquisition de deux langues simultanément, ce que je ne manque pourtant pas de préciser.

Juste après l'examen de Sanita, le médecin me dresse un petit compte-rendu entre deux visites et entre deux portes : d'après elle, Sanita est très en deçà des attendus pour ce qui concerne la langue, et, pour elle, c'est inquiétant. En particulier elle ne sait dénommer que très peu d'objets du quotidien. Et elle s'exprime dans une syntaxe rudimentaire par rapport à son âge.

J'explique alors au médecin que je suis pour ma part très satisfaite de l'évolution de Sanita : en début de moyenne section, elle comprenait très difficilement le français, elle parlait beaucoup mais on ne comprenait strictement rien et elle était dispersée et peu attentive. Aujourd'hui elle est plutôt attentive, elle a envie d'apprendre, elle comprend ce qu'on lui dit et s'investit dans l'apprentissage de la langue, elle a énormément progressé. Je précise aussi qu'il est possible que les objets du quotidien de la maison soient très bien connus en romani, mais moins bien en français.

4.6.4. E6: Entretien maman Sanita (22 juin 2017)

L'entretien s'est passé dans la classe. Nous ne l'avons pas enregistré, car la maman de Sanita ne l'a pas souhaité. Ce compte-rendu a été rédigé d'après les notes prises pendant l'entretien. Les questions sont soulignées.

Elle refuse l'enregistrement, « J'aime pas tout ça » c'est-à-dire les téléphones et les tablettes mais plus tard au cours de l'entretien, elle acceptera d'enregistrer quelques mots en romani sur la tablette.

Rappel des dates

arrivée : 2001 naissance Sanita : novembre 2011 entrée à l'école : septembre 2014

voyages au Kosovo depuis l'arrivée : aucun

Histoire respective des parents

Lui est arrivé du Kosovo encore enfant dans les années 2000, il était encore enfant, il est allé à l'école au Kosovo, et ici également où il a appris à lire et écrire en français.

Elle est arrivée du Kosovo à l'âge de 12 ans, sa famille a fui la guerre. « Avant c'est la guerre, nous venus à cause guerre. » « Moi ici en France, j'ai dix ans (= cela fait 10 ans que je suis là), ça fait 2001 j'ai venu en France. » Ils sont arrivés à Saint-Etienne. Au Kosovo elle n'allait pas à l'école. Arrivée en France, elle y est allée un peu, mais très peu, car dans sa famille, les filles ne vont pas à l'école, « mon père dit : les filles pas à l'école ». « Maintenant, je sais pas criver (écrire), je sais pas rien. » Quand elle va à la PMI et qu'on lui demande la date de naissance de ses enfants, elle ne peut pas répondre, il faut qu'elle demande à son mari : « Quel âge, je sais pas, la date de naissance, tout... C'est pas bon. »

Ils se sont rencontrés à Saint-Etienne où ils vivaient tous deux. Ils ont vécu aussi à Limoges. Puis quand il n'a plus eu de travail, ils sont arrivés à Besançon il y a 3 ans.

Toute leur famille des deux côtés a quitté le Kosovo et vit maintenant à Saint-Etienne ou à Metz pour une partie de sa famille à elle. « Famille toute en France. »

Les projets de la famille

« Oui, c'est fini, parce que j'ai peur. La guerre. Les 6 enfants nés ici en France. On reste ici toujours. Comme j'ai fait ma carte à répecture (préfecture), ils donnent pas ma carte 10 ans : mon mari oui, mais moi non. »

Comment le lien se fait-il avec la famille ?

Ils communiquent par téléphone (fixe pas portable) et ils se voient fréquemment, en particulier elle rend visite à sa mère avec tous ses enfants à chaque période de vacances.

Place de Sanita dans la famille

Fratrie de 6 : Sanita est la quatrième fille

4 filles : Z. 9 ans, M. 8 ans, S. 7 ans, Sanita 5 ans et demi

2 garçons : Ib. 2 ans et demi et Is. 1 an

« A la maison, nous Sanita catastrophe ! Elle bouge beaucoup, elle cherche manger, elle fait avec moi un peu ménage. »

« On a un grand appartement avec 2 salons et 4 chambres. »

Quelles langues sont parlées à la maison ? Et comment sont-elles mélangées ?

A la maison on parle « yougoslave (la langue des roms yougoslaves qu'elle dit différente du romani) : par exemple, on ne dit pas michto dans cette langue. Elle dit qu'en romani, elle ne comprend pas tout, seulement des mots : « je comprends mais c'est pas la même »

Avez-vous pris des cours de français ? Comment considérez-vous la(les) langue(s) ? Pour vous ?
Pour vos enfants ?

« Pas le temps, il y a les enfants ». Elle dit que c'est important pour elle de garder la langue : « Oui, c'est la langue, c'est notre langue »

Rappel de l'évolution de Sanita depuis qu'elle est dans la classe :

Au début, elle n'était pas du tout « élève », aujourd'hui elle a très envie d'apprendre et elle est très assidue et appliquée.

Comment avez-vous vécu ces deux années ? Qu'avez-vous pensé de l'utilisation de votre langue à l'école ?

A l'entrée à l'école, Sanita ne parlait que le « yougoslave », pas du tout le français ; La mère dit qu'elle parlait bien le « yougoslave ». A son entrée en MS, elle parlait beaucoup mais la maîtresse ne la comprenait pas du tout : elle parlait une sorte de langue qui ressemblait au français mais avec beaucoup de mots déformés voire inventés (exemple elle disait kitinettes pour étiquettes), mais pourtant pas de problèmes pour prononcer les phonèmes. Je soumetts cette hypothèse à la mère qu'elle devait en réalité parler un mélange de romani et de français. Elle répond qu'elle est d'accord avec cela. Actuellement, Sanita a fait de très gros progrès en français. A la maison elle parle français avec ses soeurs, et yougoslave avec sa mère, les deux langues avec son père. Ib. qui n'a pas encore été scolarisé parle déjà un peu français grâce à ses sœurs. Sanita n'était pas très élève à l'entrée en MS, maintenant elle a envie d'apprendre : « elle a grandi » dit sa mère.

Sanita ne raconte pas ce qu'elle fait à l'école. Elle ne chante pas non plus.

La mère découvre qu'on a fait des imagiers numériques plurilingues et appris une comptine en romani quand je lui montre tout ça sur la tablette. Sanita ne lui en a jamais parlé. Je lui fais écouter les enregistrements en romani et elle me confirme que c'est bien comme ça qu'elle dit elle aussi. On reprend cette question du nom de la langue qu'elle parle (tous les élèves roms de la classe viennent du Kosovo et parlent donc la même variété de langue). Elle tient à préciser que les « roms » sont différents d'eux : « Roms habiter pas appartement, habitent le camping avec la voiture, restent comme ça (elle tend la main), demandent argent. Le Rom, y reste dehors. »

Je lui montre aussi le cahier de comptines et lui dit qu'elle peut demander à Sanita de lui chanter ce qu'elle a appris.

On parle un peu du CP l'année prochaine, la mère est fière de dire que les 3 grandes sœurs savent lire maintenant. Elle raconte fièrement que Z. lui lit le courrier : « quand il arrive, le queurré à la maison, ma fille Z. lit. Je sais pas crier (écrire). »

5. Films sur des activités dirigées par la maîtresse

Ces captations portent sur des activités en grand groupe (une en petit groupe) conduites par la maîtresse. Elles sont donc été effectuées par des observateurs extérieurs : une chercheuse (Nathalie Thamin) pour le film A et un cameraman de l'ESPE de Besançon (Benjamin Epenoy) pour un long film qui porte sur toute la matinée du 19 juin 2017 ; les extraits B, C, D et E ont été retenus pour faire partie du corpus.

5.1. Film A - 13/10/16 (3:50)

En grand groupe, on écoute l'imagier plurilingue du corps qui est en cours de construction. Chaque page correspond à une partie du corps différente : dans l'ordre : la tête, le bras, la jambe, la main, le pied (d'autres parties suivront). Chaque enregistrement est matérialisé par l'initiale en majuscule du nom de la langue concernée (ou les deux premières lettres quand c'est nécessaire). Le jour de l'activité, 3 langues seulement ont été enregistrées : le romani (RO), le turc (T) et le wolof (W) ; on voit aussi la lettre Z pour le zarma, mais l'enregistrement n'a pas encore été fait.

Dans le film, il est fait référence à une comptine en wolof que la maman de Fadia nous a apprise :

Tank	jambe
loxo (x = j de la jota)	bras
nopp	oreille
bakkan	nez
baat	cou
bët	œil
gemmin	bouche

FA1: de 00:00 jusqu'à 02:05

		dialogues	Attitudes corporelles
1	Imad	hop	On est sur la page de la tête. Fadia lève la main. Les enfants parlent tous en même temps, dans le brouhaha, on parvient à entendre quelques interactions.
2	Imagier	bop (<i>dans un silence absolu</i>)	
3	élèves	bop (<i>nombreuses répétitions en écho qui se chevauchent</i>)	
4	maîtresse	oui↑ c'est qui↑	
5	Fadia	<u>ma maman</u>	
6	Sanita	<u>ça veut dire la tête</u>	
7	un élève	<u>la maman d'Fadia</u>	
8	maîtresse	oui + elle parle + elle parle dans quelle langue + ta maman	
9	Fadia	elle parle le bop	
10	maîtresse	le... euh pas le bop (<i>rire</i>) le wolof + comme dans notre petite comptine + hein↑ +++ et: la maman d'Yasid elle parle le romani ++ et:: le frère de Cetin + il parle...↑ le...↑ +++ le turc	
11	un élève	le turc	La maîtresse passe à la page suivante du livre numérique (celle du bras).
12	maîtresse	alors ça c'était LA TÊTE et maintenant↑	
13	un élève	le bras	

14	maîtresse	le bras:: + <u>alors voyons</u> ce que dit la maman d'Yasid	
15	un élève	<u>le bras</u>	
16	un élève	è va	
17	élèves	è va (<i>répétitions en écho</i>)	
18	maîtresse	chut (<i>avec le doigt sur la bouche</i>) hé + vous vous en souvenez↑	
19	élèves	<i>brouhaha de propositions dont :</i>	
20	Cetin	<u>ko</u>	
21	maîtresse	alors c'est pas è + tu t'en souviens↑	
22	élèves	<i>brouhaha de propositions dont:</i>	
23	Cetin	<u>ko</u>	
24	maîtresse	chut attends dis-nous Karlo	
25	Karlo	è va	
26	maîtresse	c'est pas è + écoutez-bien	
27	Cetin	ko	
28	imagier	o va	
29	maîtresse	O va	
30	élèves	o va (<i>répétitions en écho</i>)	
31	maîtresse	alors + dis-nous Cetin comment on dit en turc	
32	Cetin	o va	
33	maîtresse	non ça c'est en romani + mais tu nous as dit tout de suite +++++	Les enfants attendent dans un grand silence.
34	imagier	ko	
35	élèves	ko (<i>répétitions en écho</i>)	
36	maîtresse	oui tu nous l'as dit + hein↑ +++++++	La maîtresse appuie sur la tablette et comme à chaque fois, les enfants attendent dans le plus grand silence. Fadia lève la main avec enthousiasme (elle a reconnu la voix de sa maman).
37	imagier	lojo (<i>avec le j de la jota</i>)	
38	élèves	lojo (<i>répétitions en écho</i>)	
39	maîtresse	mais on le connaît ce mot-là:: + (<i>à Fadia</i>) oui c'est ta maman + on le connaît ce mot-là on l'a dans notre petite comptine + <u>tank lojo ++ vous vous rappelez↑ + tank lojo nopp</u>	
40	élèves	<u><i>brouhaha autour de la comptine</i></u>	
41	maîtresse	alors la jambe maintenant +++++++	La maîtresse change de page (on est à celle de la jambe), les élèves attendent en silence.
42	imagier	i tchang	
43	élèves	i tchang (<i>en choeur</i>)	
44	maîtresse	en turc	
45	imagier	badjak	
46	élèves	badjak (<i>en choeur</i>)	
47	Cetin	moi dis badjak (<i>très fier</i>) badjak	

FA2: de 2:36 à la fin

		dialogues	Attitudes corporelles
			La maîtresse appuie sur la tablette, les enfants attendent en silence. On écoute "la main" en romani.
1	Imagier	o va	
2	élèves	o va (<i>en choeur</i>)	
3	maîtresse	ah↑ mais on l'a déjà entendu↑	
4	Karlo	c'est le même	
5	maîtresse	oui:: + c'est le même que quoi↑	
6	Sanita	que le bras	
7	maîtresse	que le bras↓ le bras et la main ça se dit pareil	
8	Sanita	<i>rire de contentement</i>	
9	maîtresse	et + et + je sais si c'est + y a + je crois que + OUI + en wolof aussi + je crois que ça se dit pareil aussi + on va voir + EN TURC	
10	imagier	el	
11	élèves	el (<i>en choeur</i>)	
12	un élève	el	
13	maîtresse	et en wolof + écoutez↑	
14	imagier	lojo	
15	élèves	lojo (<i>en choeur</i>)	
16	maîtresse	ça se dit aussi pareil que le bras	
17	élèves	lojo +++ lojo	
18	Sanita	mm le pied (<i>avec jubilation</i>)	On arrive à la page du pied.
19	maîtresse	le pied maintenant	
20	élèves	le pied:::	
21	maîtresse	allez + dans la langue de Yasid et de Karlo	
22	imagier	o poungro	
23	élèves	o poungro (<i>en choeur</i>)	
24	maîtresse	et de Sanita	
25	Cetin	ayak AYAK	
26	maîtresse	ayak↑	
27	Cetin	oui	
28	maîtresse	allez on va voir	
29	Cetin	ayak	
30	maîtresse	attends hein	
31	imagier	ayak	
32	élèves	ayak (<i>en choeur</i>)	
33	maîtresse	bravo Cetin	
34	Cetin	et c'est comme ça	
35	maîtresse	oui:↑ c'est bien	
36	Karlo	à la maman:: à Fadia	Karlo a vu que la maîtresse allait déclencher à l'endroit du W de wolof.
37	maîtresse	en wolof	
38	imagier	tank	
39	élèves	tank	
40	maîtresse	tank + et c'est aussi + on connaît ce <u>mot-là</u> + c'est aussi dans la comptine	
41	Cetin	<u>Fadia</u>	

5.2. Extraits de la matinée du 19 juin 2017

Le caméraman a filmé intégralement une matinée de classe. La matinée a été préparée en vue de la captation, comme devant montrer des activités langagières guidées par l'adulte (la maîtresse ou l'ATSEM) et impossibles à filmer de façon improvisée et autonome. Sur toute la matinée, nous avons retenu 4 extraits intéressants et/ou exploitables pour notre recherche.

5.2.1. Film C de 01:06:23 à 01:15:50 (avant récré)

Il s'agit d'une séance de travail de la langue avec le groupe des élèves de grande section (Anis, Cetin, Djamil, Sanita, Karlo, Joumane et Ayoub). Ils sont tous assis en cercle avec la maîtresse autour de la table ovale, la maîtresse manipule la tablette numérique qui est posée au milieu de la table. Ils travaillent sur l'album-écho numérique du marché. La classe a fait une sortie au marché du quartier la semaine précédente pour acheter des fruits et des légumes. Au cours de la sortie, on a pris des photos : les élèves sur le chemin du marché, la liste de courses préparée par la maîtresse, les différents stands devant lesquels nous nous sommes arrêtés et sur lesquels on voit les fruits, les légumes, les fruits secs... puis des activités ayant eu lieu ensuite à l'école : tris des fruits et des légumes, de ceux qu'on mange plutôt crus ou plutôt cuits,...

La séance commence à 0:58 (peut-être même avant), mais le cadrage du début ne permet pas la transcription car on ne voit ni les visages ni la tablette, et le son pris de trop loin n'est pas assez bon pour permettre une transcription. On a commencé à transcrire à un moment où le caméraman s'est approché. L'activité dure en tout au moins 17 minutes. Or, l'attention est plutôt soutenue, même si Ayoub et Djamil restent un peu en retrait : Ayoub est habituellement très réservé et Djamil, en cours de traitement par chimiothérapie, est très fatigué et se manifeste peu. On ne commence à sentir une baisse de l'attention que dans les toutes dernières minutes. L'engagement de Sanita et de Cetin en particulier est remarquable surtout si on le compare à celui qu'ils montraient au début de la moyenne section.

La classe est très bruyante, on entend une autre activité menée par l'ATSEM, et le bruit ambiant empêche d'entendre les apartés, relativement fréquents entre les membres du groupe (en particulier entre Anis et Karlo qui sont amis et très complices), ainsi que certains énoncés dits à l'intention du groupe - dont certains ont été retrouvés par déduction et observation lors de la transcription, ce qui a été possible lorsqu'on voit celui qui parle, mais ce n'est pas toujours le cas, les plans étant souvent très rapprochés et souvent cadrés sur la tablette ou sur des enfants vus de dos. Il manque donc une partie de ce qui s'est dit pendant l'activité, en particulier les échanges duels entre enfants et certaines propositions pour le travail en cours parce qu'elles sont inaudibles.

De 01:06:23 à 01:09:41

		dialogues	Attitudes corporelles
1	maîtresse	Karlo + tu dis voici les légumes↑ + oui↑	Sur la page deux photos : une avec les fruits, une avec les légumes.
2	Karlo	voici légumes (ou les gumes?)	
3	maîtresse	ah est-ce que ça va↑	
4	Anis	voici les légumes	
5	maîtresse	voici LES légumes + on recommence↑ t'es prêt↑	
6	Karlo	voici + LES légumes	
7	Sanita	voici LES légumes	
8	maîtresse	on va réécouter↑	
9	imagier	voici + LES légumes	
10	maîtresse	oui très bien::↑ on laisse comme ça hein↑ ++++++ XXX voi::là↓ ++++ alors on revient +	

		on revient en arrière ++ donc + on a dit qu'il y avait les dattes ici + qu'est-ce que vous reconnaissez↑ encore dans les bacs ++ Djamil↑ + t'étais avec nous quand on est allé au marché::↑ ou...	enregistrements puis change de page. On voit une photo d'un stand avec des bacs de fruits secs.
11	Djamil	non	
12	maîtresse	ah oui t'étais pas là ce jour-là	
13	Karlo	parce que t'étais <u>au pital</u>	
14	Cetin	<u>XXX</u> (presque inaudible)	
15	maîtresse	à l'HÔ↑pital ++ pas↑ au↓ pital mais à l' <u>HÔ↑pital</u>	
16	Cetin	<u>moi je dis</u>	
17	maîtresse	mais dis-moi c'que tu vois déjà plutôt que de dire moi je dis moi je dis +++ alors qu'est-ce qu'il y a↑ <u>là-dessus</u>	
18	Cetin	<u>XXX XXX XXX</u> (il répète trois fois quelque chose avec da)	
19	maîtresse	des dattes <u>on a dit</u>	
20	Anis	<u>des olives</u>	
21	maîtresse	non les olives elles sont de l'autre côté du banc ça c'était les olives	La maîtresse change de page pour montrer la photo de l'autre côté du banc.
22	Djamil	des olives↑	
23	maîtresse	alors on peut faire celui-là déjà si vous voulez hein↑	
24	élèves	<u>moi je dis</u>	
25	Djamil	<u>des olives</u>	
26	maîtresse	<u>XXXXXX</u> (<i>brouhaha</i>)	
27	maîtresse	qui est-ce qui n'a rien dit encore + Anis + Anis n'a encore rien enregistré ++++++ chchchchchut	
28	Anis	des olives	
29	maîtresse	est-ce que ça va↑ +++ il manque pas quelque chose dans c'qu'il vient de dire↑	
30	Anis	des olives	
31	maîtresse	+++ on réécoute↑	
32	imagier	des olives	
33	maîtresse	c'est un peu court hein↑ qu'est-ce qui manque	
34	un élève	des olives (<i>très vite</i>)	
35	Sanita	des ZO::lives	
36	Cetin	des: zo::lives::	
37	maîtresse	ben oui non mais des olives + mais on dit pas des olives on dit...↑	
38	Sanita	DES	
39	Anis	DES olives	
40	Cetin	des olives	
41	maîtresse	dans les seaux il y a des olives + ou bien là je vois des olives	
42	Cetin	des olives	
43	maîtresse	qu'est-ce que tu vas dire alors	
44	Cetin	des olives	

45	maîtresse	comment tu le dis + il y a des olives↑	<p>On enregistre.</p> <p>La maîtresse valide l'enregistrement.</p> <p>C'est Sanita qui manipule la tablette.</p> <p>La maîtresse fait glisser la tablette vers Sanita.</p> <p>La maîtresse et Joumane rient.</p> <p>Tout le groupe se met à rire.</p>
46	Joumane	il y a des olives	
47	maîtresse	allez	
48	Anis	il y A des olives	
49	Karlo	t'avais rapide	
50	Sanita	<i>rire</i>	
51	maîtresse	voilà + est-ce qu'il y a autre chose que des olives↑	
52	Sanita	<u>oui y a ça</u> (<i>émergeant du brouhaha</i>)	
53	maîtresse	<u>regardez bien</u> + ah oui qu'est-ce que c'est↑	
54	un élève	des citrons	
55	maîtresse	des <u>citrons</u> :::	
56	Sanita	<u>J'peux le dire</u> (<i>dans le brouhaha</i>)	
57	maîtresse	+ allez Sanita + chut (<i>à Cetin</i>)	
58	Sanita	du citron	
59	maîtresse	ah::: (<i>avec un geste d'impuissance puis un rire</i>)	
60	Anis	DES citrons	
61	maîtresse	est-ce que ça va↑ (<i>avec un air narquois</i>)	
62	Joumane	non::: (i) (<i>avec un grand sourire</i>)	
63	maîtresse	pour-quoi↑	
64	Joumane	parce que on a dit <u>XXX</u> y a des citrons	
65	Anis	<u>du citron</u>	
66	maîtresse	IL Y A des citrons	
67	élèves	il y a des citrons	
68	maîtresse	C'EST SA- NI- TA (<i>à Cetin</i>)	
69	Sanita	Y A des citrons	
70	maîtresse	après ça sera toi	
71	Sanita	Y A des citrons	
72	maîtresse	allez recommence	
73	Sanita	Y A:: des citrons	
74	maîtresse	alors là on l'a entendu le il y a hein↑ on réécoute↑	
75	imagier	Y A:: des citrons	
76	maîtresse	Ah ben là on l'entend	

Dans la minute d'enregistrement qui suit, on peut observer le réinvestissement de la structure syntaxique « il y a » dans la participation spontanée de Cetin (« y a des olives »), puis dans l'enregistrement suivant fait sans répétition préalable :

De 01:10:50 à 01:10:59

		dialogues	Attitudes corporelles
77	Joumane	Y a des olives vertes	
78	Cetin	y a des olives noires (<i>avec un effort sensible d'articulation</i>)	

Puis la structure est encore reprise. La maîtresse essaie d'y faire ajouter « aussi » (il y a aussi) :

De 1:11:53

		dialogues	Attitudes corporelles
79	Karlo	il y a + il y a DE l'ail (<i>quelqu'un rit</i>)	Karlo insiste sur « de », la maîtresse ayant repris Sanita qui disait du l'ail. Ce disant, elle prend Karlo à parti.
80	maîtresse	t'a oublié quelque chose + un petit mot dont on a beaucoup parlé déjà la semaine dernière + il y a...	
81	élèves	de l'ail (<i>en chœur</i>)	
82	maîtresse	AUS-SI c'est toi d'ailleurs qui avait enregistré le + la phrase avec aussi + il y a aussi de l'ail (<i>brouhaha</i>) chchchut	
83	Karlo	aus-si y a de l'ail	
84	Sanita	de l'ail	
85	maîtresse	alors + on va garder celui-là mais	

5.2.2. Extraits non transcrits

Film B de 29 à 34:25 (avant récré)

Il s'agit d'une séances de travail avec le groupe classe sur l'imagier plurilingue des jours de la semaine. Cela passe juste après le rituel de la date : pendant ce rituel Enver a dit le nom du jour en turc, alors on a écouté les enregistrements en turc et en arabe et on a découvert que le mot vendredi était le même dans ces deux langues. On s'est attardé sur les noms de jours en turc avec deux particularités :

- pazar pour dimanche, pazartesi pour lundi
- cuma pour vendredi, cumartesi pour samedi (le c se dit dj)

Film D de 01:29:00 à 01:36:12 (avant récré)

Juste avant de sortir en récréation, la classe chante des comptines plurilingues en grand groupe (en turc, shimaore...) L'engagement des élèves est évident, quelques captures d'écran le montre dans l'analyse.

Film E de 36:10 à 45:30 (après récré)

Il s'agit d'une activité en grand groupe : on écoute l'imagier plurilingue des fruits. Toute la séance porte sur seulement deux mots, orange et banane, dans les langues de la classe. Il se trouve que de nombreux fruits (comme par exemple banane ou orange) se disent de façon proche dans de nombreuses langues.

Ce film est très intéressant à différents titres :

- tout d'abord l'enregistrement de cet imagier est le premier de l'année où un grand nombre de mots ont été traduits par les élèves eux-mêmes, en particulier Cetin, Enver et Imad, et la soeur d'Omar, en MS dans la classe à côté.
- comparaison interlangue : on découvre que banane (et plus tard dans la captation, orange) se dit de la même façon en turc et en arabe
- variations dialectales de l'arabe : on dispose de deux enregistrements pour l'arabe : l'arabe littéraire et l'arabe dialectal algérien
- richesse de la traduction : en shimaore il existe un mot pour dire « banane verte » et un mot pour dire « banane mûre »