HAL
open science

Interactions adulte-enfants et enfant-enfant migrants primo-arrivants

Marie-Christine Pouder

To cite this version:

Marie-Christine Pouder. Interactions adulte-enfants et enfant-enfant migrants primo-arrivants. Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage, 1993, Fascicule n°10, p.119-151. hal-00116786

HAL Id: hal-00116786

https://hal.science/hal-00116786

Submitted on 27 Nov 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CALaP n° 10, 1993, 119-151.

INTERACTIONS ADULTE-ENFANTS ET ENFANT-ENFANT MIGRANTS PRIMO-ARRIVANTS

MARIE-CHRISTINE POUDER

Dans cet article, nous rendons compte d'une partie de la recherche menée avec une collègue sociologue, G.Varro (LADISIS Strasbourg) sur l'accès au français chez des jeunes qui le plus souvent brutalement, en quelques jours, abandonnent leur pays, leur école, leur langue et même une partie de la famille (mère, père, grands parents, fratrie) qui les prenait jusqu'alors en charge.
Cette enquête a été conçue en plusieurs parties :

1 - Connaissance des textes et de la législation en matière de scolarisation des jeunes migrants et interviews des acteurs institutionnels engagés sur le terrain dans la structure (inspectrices, directeurs, psychologue scolaire, instituteurs).

2 - Observations ponctuelles et longitudinales dans deux classes de CLIN (films vidéo personnels et enregistrements de séquences pédagogiques, observation longitudinale d'une classe pendant les quatre premiers mois de l'année scolaire par deux étudiantes en orthophonie …)

3 - Suivi du cursus d'un certain nombre de ces enfants en attente du moment où ils pourraient avoir les mots pour formuler eux-mêmes en français leur expérience du passage d'une culture à une autre et interviews en petits groupes, un à trois ans après le passage en CLIN.

Nous extrayons de cette enquête des éléments qui se rapportent plus précisément aux interactions adulte / enfants et enfants / enfants.

I. PREAMBULE

La problématique qui traversait la recherche il y a 20 ans était avant tout une problématique socioculturelle ; le plan de rénovation (octobre1970, unité de recherche INRDP) de l'enseignement du français préconisait en effet : « L'enseignement du français doit à l'école élémentaire mettre en œuvre les moyens propres à pallier les déficits hérités du milieu et doit faciliter l'accès de tous les enfants à une langue qui permette l'enrichissement de la communication avec autrui, l'expression orale et personnalisée et rendant de ce fait possible la poursuite d'études secondaires longues par un grand nombre d'entre eux ». La langue parlée et enseignée à l'école devait être la langue de tous et non seulement celle des catégories favorisées…

Lors d'une précédente enquête en milieu scolaire[1] nous notions alors un taux d'échec et/ou de non participation en classe important chez les élèves de classes défavorisées ; néanmoins nous étions conscients que certains enfants dits « défavorisés » réussissaient également très bien (cf. motivation et cohésion familiale, intérêt porté par les adultes aux études de leurs enfants, fratrie un peu moins importante, soutient de pédagogues …), alors que des enfants dits « favorisés » participaient peu à la classe (situations de divorce dans la famille, inappétence scolaire …), qu'il n'y avait pas un déterminisme de classe absolu et qu'il y avait dans la situation de communication scolaire standard maître / élève des éléments relevant de la dynamique des groupes n'entraînant véritablement qu'un tiers de la classe dans une relation communicative avec le maître[2].

Parmi les enfants issus de familles d'origine étrangère nous notions essentiellement des enfants d'origine espagnole, portugaise ou maghrébine.

---

[1] Sous la responsabilité de V.Isambert-Jamati, La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, coll. Actions thématiques programmées Sciences humaines, éds. CNRS 1977.

[2] R.Jones et M.Ch.Pouder, Les échanges adulte-enfant en situation scolaire, in Langages n°59 Conduites langagières et sociolinguistique scolaire, septembre 1980, Paris, Larousse.

La fréquentation récente d'écoles du 20ème arrondissement nous a montré que la problématique s'était déplacée ou plutôt complexifiée, le socioculturel se mêlant de plus en plus étroitement à l'interculturel[3], et qu'outre les très grandes disparités selon les quartiers parisiens il y avait également de grandes variations à l'intérieur d'un même secteur.

Le site actuel de notre enquête est situé vers Belleville, voué depuis longtemps à l'émigration essentiellement maghrébine et yougoslave. Depuis quelques années l'urbanisme s'est modifié notablement et des habitats vétustes et sans commodité ont été détruits ; à la place ont été reconstruits des immeubles de standing drainant une population nouvelle, plus aisée, plus mûre, avec des enfants en âge d'aller au collège.

Une partie des immeubles anciens a été conservée et même ravalée alors que certains îlots ont été squattés après expropriation des locataires et des propriétaires ; certains enfants de notre terrain sont issus de ces squatts.

Après un ralentissement de la migration dû aux mesures nouvelles concernant l'immigration, une recrudescence s'est faite sentir ainsi qu'une diversité de la population concernée ; la nouvelle immigration est surtout ressentie comme asiatique : après des populations originaires du Vietnam, du Cambodge, sont arrivés des Indiens, des Pakistanais et de plus en plus de Chinois et de Sri-lankais.

Ces changements ont introduit des mélanges importants de cultures et de langues dans le quartier et dans certaines écoles ; les repères des uns et des autres par rapport à des populations peu à peu connues ou reconnues (Yougoslaves, Maghrébins) ont eu tendance à s'émousser devant cette diversité.

---

[3] Revenant sur la terminologie employée pour nommer les populations migrantes ainsi que leurs enfants, G.Varro signale après documentation "que le pourcentage globalement plus élevé d'échec scolaire parmi les enfants "immigrés" serait dû au fait qu'un plus grand nombre d'entre eux appartiennent à des familles vivant dans des conditions difficiles plutôt qu'à leur qualité d'étranger" (in Les "langues immigrées" face à l'école française, Language Problems and Language Planning, vol.16, n°2, Summer 1992.). Ceci était déjà noté en 1977 par Ch. de Hérédia et E.Sabeau-Jouannet, "Les enfants étrangers appartiennent au milieu social, économique, culturel, éducatif, le plus "bas" si l'on prend une analyse sociale en termes d'échelle, de stratification, de continuum (celle qu'a adoptée Labov par exemple), le plus "exploité" si on se place dans une perspective économique et politique, participant à un type d'insertion bien particulier dans notre système de production. Ainsi, quand on parle d'enfants de migrants, parle-t-on à la fois :- d'enfants étrangers - d'enfants bilingues - d'enfants de "pauvres". Ici les différences ethniques, linguistiques et sociales se recouvrent et les analyses doivent, pour autant, se superposer. Mais le danger est constant, au niveau de l'interprétation, d'attribuer à des facteurs linguistiques tel que le contact de langues, par exemple, des particularités dans le comportement verbal qui risquent de relever en fait de facteurs sociaux.

Un gros effort a été réalisé sur le plan de l’architecture scolaire et deux des trois écoles visitées ont été complètement refaites il y a moins de cinq ans ; l'architecture extérieure a été conservée, l'espace intérieur a été totalement remanié pour faciliter la circulation ; les classes sont maintenant grandes, claires, les couleurs vives frappent le regard et directeurs et instituteurs apprécient leur nouvel environnement lorsqu'ils se souviennent des couloirs étroits, des murs gris et des anciens locaux exigus. Dans les classes, des tables individuelles permettent un aménagement de l'espace conforme à l'évolution de la fréquentation scolaire ; dans la section de CLIN (Classe d’Initiation à la Langue Française) qui nous préoccupe il n'y a parfois en début d’année que deux ou trois élèves, arrivés au cours de l'année précédente ou à la rentrée ; au fil des semaines, d'autres enfants arrivent, le plan de la salle se modifie, d'autres encore rejoignent les autres classes ; des élèves participent aux activités de la CLIN et pendant quelques heures se rendent dans une autre classe pour s'habituer à leur futur environnement (disciplines, maître et camarades).

Les réponses à « l’enquête lourde » demandée aux directeurs d’école chaque année par le rectorat nous permettent de mieux cibler par rapport à la population générale des enfants de la circonscription la proportion en partie aléatoire d'ailleurs d'enfants dits « étrangers » et d'enfants « CLINs » dans les statistiques .
Une directrice nous a signalé le paradoxe constitué par cette enquête, car les fiches remplies par les parents lors des inscriptions scolaires ne devaient pas alors porter d'indication de nationalité (année 89-90) ; « c'est vraiment le casse-tête de l'enquête lourde au début de l'année … nous remplissons les formulaires d'après les noms, d'après ce que disent les maîtresses, d'après les interrogatoires un peu aigüs des enfants ». Les nationalités sont « reconstituées » pour figurer sur les tableaux des documents à fournir au rectorat.

Ainsi l’effectif des enfants du primaire de la 30ème circonscription durant l’année scolaire 1989-90 (classes de C.P., C.E.1, C.E.2, C.M.1, C.M.2, CLIN, Adapt. comprises) était-il de 3559 élèves répartis dans quinze écoles ; cinq de ces quinze écoles avaient une CLasse d’INitiation à la langue française (CLIN) dans laquelle étaient

scolarisés les enfants étrangers primo-arrivants[4] entre 7 et 12 ans ; selon la législation encore en cours les plus jeunes sont dirigés vers une classe de maternelle ou au Cours Préparatoire, les plus grands dans des classes d'accueil (CLAD et CLAC) ou des 6ème non francophones[5].

Ces cinq écoles regroupaient 1179 enfants dont 612 étaient référencés étrangers (51,90%)

Parmi ces enfants 49,01% étaient d'origine maghrébine (Algérie, Maroc, Tunisie)
18,62% étaient originaires d'Afrique noire
7,84% d'origine portugaise
4,08% étaient d'origine yougoslave

les autres étant d'origine asiatique (Chinois, Vietnamiens, Sri-lankais, Pakistanais...).Cf.Tableau 1

Tableau 1

Ecoles	A	B	C	D	E
effectifs d'élèves	218	316	209	174	262
enfants référencés étrangers	84 38,53%	182 57,59%	75 27,86%	88 50,57%	183 69,84%
CLIN	1 avec 10 inscrits[6]	1 avec 10 inscrits	1 avec 13 inscrits (grande CLIN)	1 avec 13 inscrits	1 avec 6 inscrits

[4] C'est le terme utilisé dans les textes officiels ; sur le terrain on observe parfois dans cette classe des enfants qui ont déjà fait un aller et retour ou deux entre leur pays et la France ou des enfants bilingues nés en France, en situation d'échec par rapport à l'écrit, placés dans cette classe en attendant une autre affectation.

[5] Pour une vision nationale de la situation nous renvoyons à l'article de D.Boyzon-Fradet, Politiques linguistiques de l'école française à l'égard des minorités non francophones, in Des langues et des villes, coll. Langues et développement, Agence de coopération culturelle et technique, diffusion Didier érudition, janvier 1993.

[6] 10 inscrits, ceci s'entend en début d'année, chiffre très approximatif, supérieur souvent aux effectifs réels en septembre mais très inférieur au nombre d'enfants qui passent effectivement dans cette classe ou qui y séjournent (15 à 20).

Langue(s) d'origine enseignées à l'école	portugais	portugais arabe algérien arabe tunisien			arabe tunisien arabe marocain

1° Les textes[7]

Dans notre pays la langue de l'école est le français et seulement le français ; aussi l'intégration des enfants migrants primo-arrivants non francophones passe de manière prioritaire par l'accès à la langue française.

(13 janvier 1970 - B.O n°5 du 29-01-70) « La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études ».

(13mars 1986, B.O. n°13 du 03-04-86)

« La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans une école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à la réussite scolaire ».

Depuis 1973 et les années suivantes un certain nombre d'accords signés d'abord avec le Portugal puis avec un certain nombre de pays étrangers permettent également aux enfants des familles qui le désirent de suivre des cours dans leur langue maternelle[8] .

En 1973, le premier texte officiel, lettre relative à l'enseignement du portugais note que :

« l'effacement de la langue maternelle risque de compliquer les rapports entre enfants et parents. La maîtrise de la langue maternelle ne peut qu'améliorer l'apprentissage de la langue française, de plus cet enseignement préfigure chez l'enfant l'enseignement de la première langue vivante dans l'enseignement secondaire ».

Ce texte riche et intéressant qui correspondait sans doute à une partie de la réalité de 1973 a servi de matrice narrative pour les textes suivants mais a été modifié au cours des années et des accords conclus avec d'autres pays que le Portugal ; sur le terrain

[7] M.Ch.Pouder et G.Varro, La communication école-famille migrantes dans deux types de discours, une comparaison textes/terrain, in La communication famiuliale (seconde partie) sous la direction de CH.Deprèz et L.J.Calvet, CERPL/ mai 1988, publication Paris V Sorbonne.

[8] autres pays engagés : 1975 Maroc, 1977 Yougoslavie, 1978 Turquie, 1982 Algérie.

des difficultés sont apparues (horaires de ces enseignements, relation avec les enseignants étrangers) et les prescriptions sont devenues plus floues, « le milieu familial » est devenu « le milieu d'origine », « la langue maternelle » « la langue d'origine » puis « la langue nationale », soit généralement la langue dans laquelle se fait l'enseignement dans le pays d'origine[9]. Très rapidement, il n'a plus été fait mention de la cohésion familiale, ni du gain futur dans le secondaire lors de l'apprentissage d'une autre langue. Toute référence à la famille a disparu de même que la mission de trait d'union, d'interprète des enseignants envoyés par les gouvernements étrangers.

2° Les entretiens

Dans les entretiens les acteurs institutionnels évoquent fort rarement le bilinguisme en parlant des enfants de migrants ; le fait de parler deux ou plusieurs langues est envisagé plutôt comme un attribut de classe réservé « aux familles plus évoluées » ou aux enfants parlant une langue de grande diffusion internationale tandis que la langue maternelle est considérée pour l'enfant de CLIN comme un obstacle très sérieux à son apprentissage du français et à son intégration scolaire. L'interview des adultes montre l'inquiétude de l'institution face à ces enfants qui souvent d'un âge assez avancé, parfois non scolarisés préalablement, doivent le plus vite possible (il y a un an de passage officiel en CLIN) s'intégrer à la population scolaire générale. Nous avons été frappées par le fait que les enseignants voient surtout les enfants en négatif et ont tendance à juger « défectueuses » les attitudes parentales des parents étrangers, « les enfants sont arrachés à leur famille » ; s'ils reviennent dans leur pays pendant les vacances « ils désapprennent le français », « les parents ne font pas assez d'effort pour apprendre le français et leur parler dans cette langue ». Nous n'avons pratiquement jamais entendu un

[9] Ces modifications ne sont pas sans relation avec les réflexions, hésitations et modifications des experts des organismes internationaux concernat la définition de la "langue maternelle" ; ainsi en est-il de l'Unesco qui stipule dès 1953 (Monographie M8) "C'est une évidence que tout enfant d'âge scolaire devrait aller à l'école et que tout analphabète devrait apprendre à lire et à écrire. On peut admettre que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle de l'enfant". Or cette définition varie en vingt-cinq ans. (1951) "La langue maternelle ou langue de naissance est la langue qu'une personne acquiert au cours de ses premières années et qui devient normalement son instrument naturel de pensée et d'expression". (1985, nouvelle définition in Le développement de l'éducation des adultes) "La langue maternelle d'une personne est la langue utilisée par la communauté ethnique à laquelle il ou elle appartient, à condition que il ou elle ait déjà acquis cette langue" . (cf. documents de travail du séminaire d'anthropologie du langage d'Andrée Tabouret-Keller MSH année 1992-93)

discours élogieux ou admiratif sur le maintien d'une identité ou l'accès à une double identité. Le choc des cultures est toujours vécu comme une obligation d'intégration et une sorte de dénégation d'autre chose ; les enfants sont vus en déficit par rapport au français et non pas comme enrichis par une autre langue ou une autre expérience.
Il est vrai que sur le terrain la question de la langue d'origine est complexe ; un certain nombre de cours dans les langues d'origine sont effectivement proposés aux enfants dans les écoles mais ils ne correspondent pas ou plus à la diversité des besoins.
En effet, considérons les origines déclarées des élèves inscrits dans deux classes de CLIN en 1988-89. Cf. Tableau 2

Nous voyons bien comment en deux années scolaires deux classes CLIN accueillent 57 enfants issus de 21 pays différents et parlant environ une douzaine de langues (en ne comptant que les langues officielles nationales différentes enseignées à l'école), sans doute plus en tenant compte des langues « maternelles » réellement parlées par les enfants. On voit mal comment le problème de l'apprentissage de toutes ces langues pourrait être réglé par les écoles du secteur qui n'offrent que des cours d'arabe dialectal, de portugais et d'espagnol. Certaines familles ont recours à des associations ou à des particuliers ; parmi les enfants que nous avons interviewés, seuls trois enfants chinois, arrivés seulement depuis un an, suivent des cours de langue d'origine avec un maître ; un enfant yougoslave, arrivé depuis trois ans dit avoir cessé de suivre les cours de langue de l'école yougoslave pour se consacrer à son travail scolaire en 5ème au lycée.
Les instituteurs rencontrés sont venus dans une CLIN pour des raisons diverses ; deux ont vraiment choisi cette affectation , tous apprécient ce type de classe où malgré les difficultés un travail plus individuel peut être

Tableau 2
origines déclarées des élèves inscrits dans deux classes de CLIN en 1988-89 et 1989-90.

Pays d'origine	CLIN A		CLIN B	
	1988-89	1989-90.	1988-	1989-90
Portugal	1	2		
Turquie	1	2		
Yougoslavie			2	3

Algérie	4	1	4	1
Maroc	1	2	3	1
Tunisie			2	
Iran		1		
Cap Vert			1	1
Mali	1	1		
Guinée	1			
République Centrafri-caine			1	
Zaïre				1
Congo		2		
République Dominicaine				1
Haïti				2
Brésil		1		
Chili			1	
Pakistan	1			
Sri Lanka	1			3
Vietnam				2
Chine Populaire	1	2	2	1
21pays	11	14	16	16

fait et où ils ont une grande latitude d'action. Suivant les cas ils travaillent plus ou moins en relation avec leurs collègues des autres classes ; ils sont parfois enviés, jalousés ou au contraire plaints.
Ils ont un rapport privilégié aux langues et leurs cursus ne sont pas traditionnels. Ces enseignants ont demandé à travailler en CLIN, ce qui n'est pas généralement le cas où un jeune sortant de l'école normale, maintenant IUFM, peut être affecté dans ce type de classe qui n'est pas considéré comme une classe spécialisée. Ces instituteurs ont eux-même un intérêt pour l'interculturel, une double culture, un bilinguisme personnel, mariage avec un ou une étranger(e) ; ils accompagnent les enfants avec affection et autorité à la fois.
Les maîtres se sont ainsi constitués leur méthode personnelle qui inclut des pédagogies variées : travail par groupes de niveau (avec parfois un enfant par groupe), travail individualisé, alternance d'un travail frontal face à la classe et d'un travail personnel guidé ; deux

d'entre eux insistent sur l'importance de l'apprentissage de l'écriture pour ces enfants (mémorisation, support, autonomisation...) bien que les avis de leur conseiller pédagogique aillent plutôt dans le sens d'une pédagogie de l'oral.
Ils manifestent de grandes capacités d'adaptation en fonction de leur caractère propre, se tenant assez strictement à un rôle pédagogique ou au contraire s'impliquant beaucoup même en dehors du travail pour conseiller les jeunes et leurs familles (instituteur-copain, instituteur-père ou mère … invitation dans les familles, cinéma avec des élèves, animation culturelle …).

II. OBSERVATIONS DE CLASSE :

1° Relation maître-élèves

L'accueil fait dans les écoles et les mobilisations pédagogiques nous ont paru satisfaisants (une des CLINS était, il est vrai, dans la même école que l'inspection académique). D'après les dires des directeurs et instituteurs tous les cas ne sont pas identiques et certaines situations de CLINS à Paris ou dans la périphérie sont très critiques. Mais que la CLIN soit éclatée (c'est-à-dire ouverte sur les autres classes et les autres activités) ou pas , la tâche des maîtres est rendue difficile du fait de la très grande hétérogénéité de la population.[10]
La situation pédagogique en CLIN est particulière ; le maître n'est pas toujours compris par les enfants, et l'on est souvent dans une situation de semi-compréhension, voire de quiproquo ; néanmoins on ne constate pas, ou peu de gros malentendus. Le maître structure le dialogue en s'appuyant sur la chronologie, éclaircit ou oralise les réponses opaques ou gestuelles, relance les échanges ; son étayage utilise aussi la sémiotique écrite qui lui permet :

- de synthétiser dans une forme linguistique adéquate les échanges des enfants

[10] Clamagirand et Roussillon, Modalités d'interaction adulte/ enfants dans une classe de Clin, mémoire d'orthophonie 91-92 Université de Paris VI. "Cette classe se caractérise par son hétérogénéité et ceci pour cinq raisons principales ; - les âges des enfants sont différents avec de grands écarts, - non seulement les origines géographiques sont différentes mais peu de langues sont communes, - les arrivées en classe sont échelonnées tout au long de l'année, - certains membres de la même famille se retrouvent ensemble, - certains enfants ont déjà été scolarisés et alphabétisé, d'autres jamais".

- d'introduire le dialogue
- de construire les interactions à partir d'un référent commun

Les observations de classe montrent une évolution dans le temps de la dynamique interactive ; les enfants sont les premiers temps assez silencieux, utilisant beaucoup gestes et mimiques ; en milieu d'année l'instituteur, dans la principale classe observée, devient alors plus exigeant et directif, ce qui habitue peu à peu les enfants à la discipline et à la réduction de la communication maître-élève et surtout élève/élève dans les classes où ils seront ensuite intégré.
L'enseignant de CLIN privilégie avant tout la communication, ce qui permet aux enfants de rester spontanés. Il comprend les énoncés les plus elliptiques (du moins dans les discussions qui concernent une expérience partagée) et ne corrige que les enfants les plus avancés (morphologie, syntaxe). Il admet les déplacements et les mimiques et suscite justement le plus possible d'expériences collectives et partagées (musique, informatique, goûter, visites et découverte du quartier, théâtre…).

2° Interactions entre enfants

L'étude des mécanismes d'interaction entre enfants (en récréation, à la cantine, en classe, en classe de nature) mérite d'être poussée pour mieux connaître les phénomènes d'adaptation linguistiques des enfants, leur inter-langue et également leur capacité à apprendre la langue au contact de leurs camarades[11].
Cela passe par des recours à d'autres sémiotiques (mimique, dessins), à l'expression d'affects divers, colère, entraide, coopération, voire au recours à d'autres langues ou à la traduction (les fratries de 2 ou 3 enfants sont assez fréquentes en CLIN) ; les autres enfants se font alors moqueurs « on comprend rien ». Avec le temps ce mode d'explication semble décroître. Igor, un enfant yougoslave (actuellement en 5ème à 15 ans, 1° ex-aequo avec tableau d'honneur) a été ainsi très aidé par un de ses camarades, Daniel, né en France mais vivant également dans une famille yougoslave ; Daniel est, semble-t-il, resté non lecteur malgré l'intervention d'une rééducatrice, d'un psychiatre, et d'une psychologue. Grand adolescent mal dans sa peau mais excellent bricoleur, il a soutenu

[11] Cf. les études faites avec les adultes migrants ; L'acquisition des langues dans la migration, Langage et société, n° 50-51, décembre 1989/mars 1990. En particulier l'article de M.Th.Vasseur, Observables et réalités de l'acquisition d'une langue étrangère : séquences de négociation et processus d'acquisition.

Igor dans ses premiers apprentissages, lui traduisant les consignes de la maîtresse en serbe, lui permettant d'acquérir les routines interactives et le vocabulaire minimal nécessaire à la conversation quotidienne en classe et lors des récréations.

L'hétérogénéité linguistique peut avoir des effets positifs ; tous les ans il y a dans la classe des enfants d'origine maghrébine ou parlant un créole à base francophone (cf. haïtien) qui dans la communication courante maîtrisent un certain nombre de routines linguistiques ; il nous semble qu'à leur contact les autres enfants apprennent à poser des questions, à évaluer, à demander des objets, d'une manière peut-être un peu cavalière du point de vue d'une norme élaborée, mais efficace. Le complexe communicatif langue transitoire plus geste permet à ces enfants de rester relativement eux-mêmes[12] et de ne pas se couper de tout mouvement discursif spontané, qui serait sous-jacent à toute distinction des langues.

Il nous semble particulièrement intéressant sur un plan pédagogique d'utiliser ces actes de traduire dans une autre langue, paraphraser, « dire » autrement, « dire » métaphoriquement ou dans une autre sémiotique (dessin par exemple, mime) et ainsi de stimuler un raisonnement métalinguistique.
Clamagirand et Roussillon (cf. op. cité note 10) ont observé les échanges, les jeux entre enfants en cour de récréation. « Les enfants de la classe de CLIN jouent essentiellement ensemble. Ils sont un peu à l'écart des autres qui ne les comprennent pas. Ainsi certains enfants des autres classes disent : « qu'est-ce qu'elle dit ? pourquoi elle ne parle pas ? » à propos des jeunes étrangers … Quand certains enfants de CLIN sont avec des francophones, ils les observent (par exemple ils les regardent jouer à la tapette, un jeu avec des images …) ou bien ils sont intégrés sans vraiment participer ; c'est le cas de Rajinitevi qui a fait longtemps le pilier à l'élastique et à la corde à sauter. »

---

[12] Cf. F.François, L'enfant monolingue existe-il ? Le point de vue d'un linguiste, (à paraître) "Tout d'abord il est lui-même, il n'est pas question qu'il soit uniquement en situation d'imiter le maître ou les petits enfants qui parlent mieux que lui.... d'autre part il n'a pas à réapprendre tous les actes de langage ou plutôt tous les actes sémiotiques qu'il a développés depuis sa naissance. Que parfois, l'hésitation, l'absence d'aisance dans le maniement de la nouvelle langue rende difficile certains actes c'est sûr, mais fondamentalement, on n'a pas à réapprendre ce que c'est qu'une question, une réponse, une remarque". Nous disons relativement car nous pensons que certains enfants absolument non francophones au départ ont pratiquement à réinvestir en français tous les actes de la vie quotidienne, et ils mettent longtemps (2 à 3 ans) à être eux-même ; de plus il n'est pas exclu que certains enfants expriment certaines facettes de leur personnalité dans une langue et d'autres dans une autre.

Elles n'ont pas recueilli les propos des enfants en récréation ; toutefois elles ont relevé leurs jeux, chat ou plutôt jouer à s'attraper, se bagarrer, jouer à la balle, à la tapette. Ils reprennent les jeux des autres enfants sans avoir des règles définies et explicites. La communication entre eux passe même si l'expression est confuse. Peu à peu le français devient la langue commune ; Rachid un enfant de CLIN dit à Saïda une autre enfant de la classe ; « parle français… on comprend rien ! ».

III. LES ENTRETIENS :

Un, deux ou trois ans après les avoir filmés en CLIN nous avons donc rencontré une douzaine d'enfants dans le cadre de leur nouvel établissement scolaire. Nous tenions à réunir les enfants par petits groupes en salle vidéo afin de leur montrer le film fait précédemment ; notre idée était d'introduire comme base de discussion une expérience commune permettant de raviver dans leur mémoire l'espace-temps de leur ancienne classe. Il n'a malheureusement pas toujours été possible de le faire (matériel en panne ou manquant) ce qui a rendu les interviews non strictement parallèles. Quand cela a été possible, la vision de leur ancienne classe et de leurs camarades a provoqué des réactions vives et des discours spontanés entre les enfants (commentaires, demandes de nouvelles …).

Les enfants recontactés sont au nombre de onze ; un certain nombre des enfants que nous avions vus sont rentrés dans leurs pays, d'autres n'ont pas pu être contactés à temps (autre secteur, déménagement banlieue …). Les enfants qui semblaient avoir le plus de problèmes en CLIN sont justement ceux qui n'ont pas pu être contactés (en particulier deux enfants originaires d'Afrique Noire, Cap vert et Zaïre, et quatre enfants yougoslaves, un garçon non lecteur et trois fillettes à l'absentéisme quasi-permanent).
Quelques enfants, le plus souvent de milieu aisé, déjà scolarisés, ne passent que quelques semaines dans la classe ; les familles, parfois elle-même bilingues, les soutiennent et préfèrent l'intégration directe « tutorisée ».

1°Continuité

Nous avons eu avec les enfants des entretiens directifs ; un seul entretien s'est déroulé avec un seul adolescent, Igor, jeune Serbe possédant une bonne maîtrise de la langue, trois ans après son arrivée en France.
Les autres entretiens ont mis en présence l'adulte chercheur et un, deux ou trois enfants ; des questions ont été posées aux enfants à tour de rôle avec des variantes et des centrations diverses dues à l'avancée du dialogue.

> Entretien avec Paolo, Samira et Wahiba :
> Ad : *(à Paolo)* Alors on va voir d'où vous venez ? **(1)**
> **Paolo, tiens, on va commencer par toi**, tu venais d'où l'an dernier ?
> P : du Portugal !
> **(2)** tu venais directement…? *(Nous ne reportons pas ici le dialogue intégral mais uniquement les diverses questions posées à cet enfant)*
> **(3)** tu allais à l'école au Portugal ?…
> **(4)** tu étais avec des enfants de quel âge ?…
> **(5)** ça s'appelait comment ton école ?…
> **(6)** tu étais dans une grande ville ?…
> **(7)** tu t'souviens du …
> **(8)** tu as de la famille là-bas ?…
> **(9)** tu vas toujours dans cette ville ?…
> **(10)** A: *(à Paolo)* tu as encore des relations avec la ville et avec la famille ? D'accord, c'est bien ! *(à Samira)*
> **Alors Samira ?**
> S : j'viens d'Algérie !……
> A : donc trois ans à l'école en Algérie !
> S : mh !…
> *(Suit une séquence au cours de laquelle l'adulte reprend en paraphrasant les questions 2-3-4-5 et 10 posées à Paolo)*
> A *(à Wahiba)* : et toi t'étais allée combien de temps en Algérie à l'école ?
> W : deux ans.
> *Suit une séquence au cours de laquelle l'adulte pose à Wahiba l'équivalant des questions 6-7-8-9 à Paolo)*

Ici la question initiale, « tu venais d'où ? » vaut également pour les autres enfants qui suivent l'interaction et qui interviennent donc ensuite en continuité longue avec la première question et pas uniquement en relation directe avec l'apostrophe de l'adulte. Simplement sollicitée par « Alors Samira ! », Samira répond en fait à

la même question que Paolo en (1). Le dialogue ayant déjà apporté l'information que la troisième enfant, Wahiba, venait d'Algérie, la question se déplace pour elle vers une sous question.
L'adulte reprend de manière paraphrastique avec Samira un certain nombre de questions déjà posées à Paolo :

Avec Samira :
(2 bis) tu arrivais juste ou est-ce que tu étais en France depuis quelque temps ?…
(3 bis) tu étais allée à l'école ? *(2 fois) (en Algérie)…*
(4-5 bis) où est ce que tu étais en Algérie ?…
(10 bis) *(nouvelle information)* combien de temps à l'école ?

Avec Wahiba :
(9 bis) et est-ce que tu vas encore en Algérie à l'endroit où tu étais avant ?
(6 bis) c'était où en Algérie ?
tu étais où en Algérie ?
(7 bis) tu peux pas dire ... tu sais pas le nom ?
(8 bis) et tu as de la famille aussi ?
A : *(à Wahiba)* ah bon ! *(retour à Paolo)* c'est quoi comme famille que tu as là-bas ?

Ainsi toutes les questions ne sont pas posées de la même manière aux enfants même s'ils les entendent ; un enfant peut ainsi répondre ou plutôt réagir à distance à une question posée précédemment à un camarade.
Un certain nombre de questions restent sans réponse, elles sont souvent posées un peu rapidement les unes à la suite des autres plus dans le but phatique de maintenir le contact que d'obtenir réellement des informations.

2° Incompréhensions et explications

Lors de l'interview de deux enfants originaires de Chine, Pufa et Li Yang, il y eut au début incompréhension de l'adulte ; ce fut malheureusement avec ces enfants que le film n'a pas pu être visionné, empêchant la réactualisation par l'image d'une situation vécue en commun.
Ce dialogue diffère complètement des autres dialogues car les enfants, arrivés seulement depuis un an mais peu intimidés

réagissent systématiquement aux termes très nombreux qu'ils ne connaissent pas et contraignent l'adulte à de grands détours explicatifs oraux avec appui graphique ; les enfants répètent souvent à mi-voix ce que dit l'adulte dans un écho parfait, comme s'ils étaient dans un laboratoire de langue ; c'est souvent seulement après cette répétition que le message fait sens pour eux et qu'ils peuvent répondre.

A : *(à Pufa)* oui ! alors qu'est -ce que tu m'as fait ? *(l'adulte a demandé à l'enfant de lui faire un dessin de la CLIN de l'année précédente mais l'enfant dessine la classe de CLIN dans laquelle il est actuellement)*

P : *(commente son dessin)*: la classe, ka y'est près euh… euh… la porte, après pousser pour marcher, Clin !

A : oui ! et alors tu t'souviens du nom de l'instituteur ? l'an dernier, comment i s'app'lait ?

L : c'est quoi ? l'an dernier ? *(il semble que l'enfant comprenne « l'an dernier » comme un prénom)*

A : l'an dernier, l'année dernière !

L : ça veut dire quoi l'année dernière ?

A : avant les grandes vacances !

L : *(marmonne d'un air dubitatif)* grandes vacances !

A : vous connaissez les mois, juin, juillet, août, septembre, octobre ?

L : ah ouais !

(La discussion passe ensuite par le nom du jour de l'entretien, la dernière rentrée scolaire, le temps intermédiaire, l'enseignant précédent… ; nous ne présentons que les questions de l'adulte)

on est quel jour ?…
vous savez l'année ?…
l'an dernier vous n'étiez pas dans la classe ?…
et avant jusqu'en juin 91 ?…
vous étiez dans une autre école ?…
Vous vous souvenez de l'adresse de l'école ?…
à l'autre école? avec qui vous étiez ?…
c'était un monsieur ou une dame ?…
comment il avait les cheveux ?…
vous vous souv'nez d'son prénom ?…

(L'adulte fait ensuite « le pont » entre ce moment actuel d'énonciation et sa rencontre avec les enfants l'année précédente) Donc vous étiez avec Olivier M ... et vous aviez des petits camarades … vous aviez des camarades, les enfants, avec vous?

Peu à peu, la communication s'améliore entre les participants du dialogue, principalement l'adulte et la fillette qui font l'un et l'autre des efforts pour se comprendre et échanger. Malgré sa syntaxe trébuchante et son peu de moyens linguistiques, Li Yang se montre décidée et originale.

A : *(à Pufa)* qu'est-ce que tu aimes beaucoup ?
P : ouais !
L : lui i pa(r)le pas français aussi !
P : un peu !
L : sais pas i fait quoi ? après il lire les images co(mm)e ça et images et i dessine.
A : comment ça s'appelle ça ? les bandes dessinées !
P : *(répétant tout bas)* bande dessinées.
A : et toi, Li Yang ? qu'est-ce que tu aimes lire ? qu'est - ce que tu prends comme livre à la bibliothèque ?
L : bibliothèque ? pour me livre… pour les livres, le lire ? bibliothèque, s'sais pas lire, donne monsieur, regarde ça, quoi pour moi ?

3° Relation maître-élève

L'observation et les interviews nous montrent que ce qui fait peut-être le plus défaut aux enfants, ce sont les mots qui leur permettent d'exprimer leurs affects, leur incompréhension et de poser des questions précises sur le contenu et le contenant communiqué à leurs enseignants.
Dans leurs interviews les enfants ont tous regretté la CLIN, ils ont en général un bon souvenir de leur instituteur / trice et ils lui sont reconnaissants de son aide et de sa bonne volonté à les comprendre.

P : après le maître i me faisait tout comprendre
A : mh ! mh ! ouais !
P : quand c'était la gym, i me … i me disait quelque chose de portugais, j'comprenais !

C'est pour certains d'entre eux un support identificatoire important puisqu'ils envisagent plus tard d'éduquer eux aussi des enfants ; ils trouvent difficile le passage dans une autre classe où l'instituteur n'a plus le temps de s'occuper d'eux personnellement, où ils ne peuvent plus poser de questions ni dialoguer avec leurs camarades ; ce changement affecte beaucoup les plus extravertis des élèves et ceux

qui se désintéressent assez de la culture écrite ; ils disent supporter avec peine d'être enfermés pendant une heure sans parler. Ils attendent « en rêvant » les moments de la récréation où ils pourront enfin parler, chanter, sauter et jouer au football (3 enfants, 1 fille et deux garçons, passés en classe d'adaptation ou en échec).

S : je ne comprends pas mais quand je pose une question, la maîtresse dit qu'elle a trop de travail.

4° Interactions entre enfants

Dans ces dialogues la continuité est avant tout intralocutoire pour les enfants et interlocutoire avec l'adulte ; seuls quelques sujets vont faire réagir collectivement les jeunes ; malheureusement ils changent alors de registre et se mettent à chuchoter très vite entre eux et il n'est pas facile de comprendre les messages lors de la transcription.

Le visionnement de la cassette vidéo entraîne toujours chez eux un étonnement et un amusement ; certains s'approchent de l'écran, se montrent du doigt leurs anciens camarades, demandant de leurs nouvelles ; c'est à cette occasion que trois enfants évoquent sous forme de récit un événement malheureux arrivé à un de leur camarade lors d'une classe de nature.

X : Soleil, le pauvre ! il était … *(inaudible)*
W : Soleil, quand on est parti en classe de nature…
S : i s'est cassé …
W : i s'est cassé les pieds !
A : ah !
W : et il avait un plâtre jusqu'en haut ! il a …
S : il a resté quat' mois !
A : ah ! j'crois qu'il a déménagé, le maître m'a dit qu'il avait déménagé … qu'il était ailleurs … je sais pas où il est.
W : il a dit le directeur qu'il va rester trois mois à l'hôpital, c'est … *(inaudible)*
A : oh ben dis donc ! ben oui, quand on s'casse le pied ! comment i s'est cassé ça ?
W : pasqu'il était en train d'jouer au football !
A : quand il s'est fait ça *(! ?)*

W : en classe de nature, il était en train d'jouer au football
P : … en classe de nature ..... z'ai pas vu moi !
W : i y avait une grande pierre, y'a quelqu'un qui l'a poussé, il est tombé sur la pierre puis i s'est cassé la jambe.
A : vous étiez où en classe de nature ?
X : à … *(inaudible).*

Le film réactualise pour les enfants de l'expérience partagée et ces derniers évoquent, en tant que sujet intéressant, l'accident de leur copain ; le garçon du groupe, qui n'a pas assisté à l'évènement reste en retrait par rapport aux deux fillettes, peut-être parce qu'il s'exprime moins facilement mais également parce qu'il n'a pas été témoin oculaire de la scène évoquée par Wahiba. S'il adhère au récit de l'évènement, c'est par ouï-dire.

C'est, semble-t-il une des constantes du récit oral que l'évocation d'évènements problématiques ou conflictuels ; les seuls moments où des récits collectifs s'élaborent sont des moments où les jeunes évoquent un problème, enfant accidenté, copain antipathique, professeur injuriant les élèves. Une jeune marocaine signale que dans son pays elle a été frappée par le directeur de l'école ; les enfants remarquent qu'en France ils ne subissent pas de sévices corporels mais que professeurs et surveillants crient beaucoup après eux et ils se sentent parfois injuriés sans raison valable.

Les thèmes de la chanson et du sport sont également des thèmes qui entraînent des réactions collectives ; Mourad et Cléonice, peu intéressés par les cours et toujours désireux de sortir en récréation pour parler à des camarades ou pour faire du sport évoquent avec passion les groupes de rap qu'ils connaissent. Les chanteurs sont appréciés pour leur diction rapide, claire et habile mais également pour le contenu de leurs chansons.
Ces moments apparaissent comme des îlots au sein desquels la très grande contrainte du dialogue éclate pour faire apparaître un pan des intérêts spécifiques des jeunes : les camarades, les profs, les stars et les chanteurs.

5° L'enfant porte-parole et l'enfant traducteur

Dans un des groupes nous avons vu qu'une fillette, Wahiba, peut-être moins timide et plus avancée dans la langue servait parfois de porte-parole à l'ensemble ou à certains de ses camarades (Cf. ci-dessus l'épisode de l'accident de Soleil) ; elle n'hésite pas à intervenir au sein d'un dialogue précis entre l'adulte et un autre enfant le petit Paolo qui parle assez peu, avec beaucoup d'hésitations et de difficultés.

A : ton tonton, qu'est-ce qu'il fait comme métier ton tonton ?
P : il… il travaille dans … avec … je sais pas *(decouragé)* … il fait… comme ça … des maisons.
A : des maisons ?
W : il est un maçon ?
P : ouais !
A : ouais d'accord ! où il est ton tonton ?
P : il est en France.

Elle participe ainsi activement au dialogue bien qu'elle ne soit pas directement interrogée.
Dans le dialogue entre l'intervieweuse et deux enfants chinois, la fillette, plus âgée va se conduire parfois comme traductrice, « intermédiaire », entre son jeune frère et l'adulte allophone.

- soit pour reformuler une réponse de l'enfant

A : tu as eu un maître ou une maîtresse ?
P : une fille !
L : une maîtresse !
A : une maîtresse ? ouais !

- elle tente de répondre à sa place après avoir dialogué avec son frère :

A : combien de temps ? *(à propos du temps passé en Clin)*
P : *(répète doucement)* combien temps *(puis quelque chose d'inaudible, le frère et la sœur parlent ensemble)*
P : s'sais pas *(à sa sœur)*
L : alors c'est les… allez, viens, viens à l'école !
L : *(à l'adulte)* pou les petits euh et puis les petits de les bébés comme le C.P. et faire t(k)ravail comme ça Pufa !

- elle reformule aussi le discours de l'adulte :

A : comment i s'appelle ton copain ?
P : *(répète à mi-voix)* mien coupain ? *(et répond quelque chose d'incompréhensible pour l'adulte)*
L : elle est folle ! *(à son frère)* on copain ? *(suit une réplique en chinois)* t'appelles Pufa ! i dit nom de mon capain ?
P : ah ! Nasir !

Pufa semble très bien comprendre cette explication.
Dans ce genre de situation où l'inter-langue est exclue entre les interlocuteurs il est particulièrement instructif de relever les procédés de paraphrase et d'explication du jeune plus avancé lorsqu'ils entraînent la compréhension de l'enfant débutant ; nous voyons apparaître ici les stratégies linguistiques élaborées par Li Yang pour se faire comprendre en français, simplifications, généralisations, exemplifications.

6° Interlocuteurs privilégiés en français

D'après les entretiens les interlocuteurs privilégiés de nos sujets sont souvent des enfants. Mise à part Samira qui interagit en français avec une adulte voisine, personne dans sa famille ne maîtrisant cette langue, les autres enfants disent parler en français avec des camarades plus âgés (Mourad) ou de leur âge (Cléonice). Igor a appris le français avec un camarade yougoslave bilingue inscrit en CLIN l'année de son arrivée. Paolo, le jeune portugais est aidé par sa petite soeur plus jeune mais arrivée quatre ans avant lui en France ; le soir en rentrant de l'école il lui pose des questions sur ce qu'il n'a pas compris dans la journée et c'est par son intermédiaire qu'il emprunte des livres à la bibliothèque. Nixon, le jeune Sri-lankais va le soir chez un ami Indien et le père de celui-ci les aide tous deux à faire leurs devoirs, la langue de travail est le français.

Huit de ces onze enfants ont donc l'occasion de s'exprimer en français à l'école ou hors de l'école sur des sujets qui les intéressent. Seuls les trois enfants chinois, d'une même fratrie, semblent vivre dans un milieu uniquement sinophone ; la mère travaille dans son appartement en écoutant des cassettes de musique et de chanteurs

chinois et ils font du chinois avec un maître en dehors de l'école. Néanmoins la fillette de douze ans, Li Yang, très vive, manifeste une grande appétence à la communication et ne craint pas de s'exprimer dans un français syntaxiquement approximatif ; par l'intonation, le geste, le détour, l'explication par l'exemple, le questionnement, elle sait manifester son incompréhension ou faire passer son message, elle se comporte comme la « traductrice » de la famille.
Certains événements ont fait date pour les enfants : les plantes qu'ils faisaient pousser en classe, des sorties, une pièce de théâtre, la classe verte. Ils les évoquent dans leurs dessins ou dans leurs discours. Ces moments les font entrer dans d'autres actes de langage que ceux sollicités habituellement par l'école et leur permettent un contact réel, non mimétique, avec la langue.

Ainsi Wahiba se souvient de ses premiers pas en français :

> « Je sais pas comment j'ai fait pour parler le français pasque chez moi y'a personne qui peut m'aider à parler le français, ma mère elle sait pas parler ; y'a mon grand père aussi ..., euh, ..., i sait parler bien …, i peut pas pasqu'il a beaucoup d'travail à faire …, et ben après le maître i m'a appris un peu à parler, et après, j'suis partie dans une classe de nature, à ..., et quand on nous a donné la grande vacance et ben je sais un peu parler et j'suis partie en colonie encor …, il y a des gens qui viennent de l'Algérie et, on z'était …, on n'était huite filles, huit filles d'une chambre à quatre, à quatre dans une chambre et bien on était tous de l'Algérie … »

On voit très bien que la classe de nature et la colonie jouent un rôle de socialisation très important pour cette petite fille qui dans l'interview se fait souvent le porte-parole des autres enfants plus embarrassés dans leurs
discours.
Cf. Tableau 3

Tableau 3

âge de l'enfant	Prénom	langue maternelle	arrivée en clin	classe actuelle	interlocut-eurs
9 ans	Pufa	chinois	90-91...1	clin 2	deux sœurs
11 ans	Li Yang	chinois	90-91...1.	clin 2	frère et sœur
14 ans 1/2	Lina	chinois	90-91...1	6ème non franco-phone	frère et sœur
14 ans 1/2	Nixon	tamoul	89-90...2	6ème	ami indien et père de celui-ci
12 ans	Cléonice	créole cap verdien	88-89...3	6ème	amis de son âge
13 ans 1/2	Mourad	kabyle	88-89...3	6ème	amis garçons plus âgés
13 ans 1/2	Jamila	arabe	88-89...3	6ème	grand-père et frère de 35 ans
10 ans 1/2	Wahiba	arabe	90-91...2.	C.M.1.	camarades de son âge
10 ans	Samira	kabyle	90-91...2	CM adaptation	voisine (?)
10 ans	Paolo	portugais	90-91...2	C.M.1.	petite sœur de 8 ans
15 ans	Igor	serbe	88-89...3	5ème	camarade yougo-slave de son âge

7° Devenir des enfants

A part les enfants originaires de Chine qui ont un recul d'à peine un an en France ; tous les enfants envisagent leur futur en France ; les figures identificatoires positives et valorisantes sont en général la figure du maître, d'une maîtresse ou d'un membre de la famille, oncle, tante ou grand frère, parfois le père d'un copain (curieusement une seule fois le père et jamais la mère). Le passage en CLIN a été pour tous très positif, ils s'en souviennent avec plaisir et revoient volontiers leurs camarades sur l'écran ; les épisodes douloureux se situent tout au début de leur séjour (Paolo, Cléonice), dans la classe suivant la CLIN (Samira) ou actuellement au collège (Cléonice, Mourad, Lina).

Le collège accentue les différences entre enfants qui « jouent le jeu scolaire » et les jeunes qui s'en désintéressent et ne trouvent pas à exprimer leurs aspirations au sein de l'institution.

C'est essentiellement la famille qui est la gardienne de la langue d'origine, au travers de la communication de tous les jours ; les parents n'apprennent que très peu le français mais beaucoup, parents comme grands-parents tentent de parler en français le plus possible avec leurs enfants. Le jeune yougoslave ne peut plus suivre l'école yougoslave du mercredi car il a trop de travail ; seuls les enfants chinois travaillent régulièrement avec un maître chinois en dehors du système scolaire.

Cléonice écrit en français à sa famille restée au Cap-Vert, un adulte de son entourage traduit pour elle.

Après trois ans les enfants semblent à l'aise pour communiquer leur expérience de ce « passage » culturel. Une enquête plus précise au collège nous permettrait de suivre leur cursus ; il apparaît que, commençant à disposer alors des mots pour exprimer leur histoire, ces jeunes la perdent également car ils sont perçus dans leurs institutions comme tous les autres enfants « d'origine étrangère », nés en France ; ils perdent cette identité de nouveau venu, de « migrand », d'allophones débutants dans la langue française. Ils se coupent alors peu à peu de leurs racines linguistiques et culturelles.

Souvent assez âgés par rapport aux enfants de leurs classes, certains réussissent (Igor, Jamila, Paolo, les plus suivis par les familles) et d'autres sont en grande difficulté (Lina, Cléonice, Mourad, les plus âgés). Il reste sans doute à trouver pour eux une forme d'accompagnement scolaire qui puisse concilier à la fois une entrée progressive dans la langue française, un accès aux autres matières

disciplinaires et une socialisation dans un groupe de la même classe d'âge, aux intérêts communs.

Le dialogue avec cette population d'enfants est long à instaurer ; possible sous forme de mimiques ou d'interactions centrées sur de courtes tâches au début de leur séjour en France, il peut ensuite se diversifier en fonction des acquisitions faites par les enfants et en fonction de leur connaissance de l'environnement et des coutumes locales. Il y a peu d'absentéisme scolaire et les enfants aiment leur classe de CLIN ; c'est pour eux un des lieux de socialisation et d'acquisition, un sas privilégié, un lieu d'échanges et d'observation des autres élèves de leur âge. Il leur faut un plus long temps pour échanger sur des intérêts ou des affects avec un interlocuteur adulte peu connu. La construction d'un vécu et d'une histoire minimun commune facilite sans doute une communication entre les interactants mais celle-ci est également limitée.
Si les enfants répondent assez volontiers à l'attendu de l'adulte, s'ils expriment assez volontiers leurs opinions, ils appartiennent aussi à un monde différent. Il est très instructif que les moments où les enfants se mettent vraiment à interagir entre eux spontanément soient aussi des moments où l'incompréhension jaillit pour l'intervieweuse, non pour des faits de langue mais pour des faits de « culture non partagée ». Nous saisissons combien des discussions plus complexes pourraient se tenir sur l'expression par la danse ou la chanson, les relations entre filles et garçons au collège, entre les communautés de différentes langues, sur l'enseignement, la discipline et la pédagogie mais ce sont les moments où les jeunes parlent le plus vite et d'une manière qui devient « indistincte » pour l'adulte.

URA 1031-CNRS UNIVERSITE DE PARIS V

Extraits de corpus :

Dialogue Cléonice, Mourad, Jamila et M.Ch (A).

A : ... et toi Cl… tu es de quelle région dans le Cap Vert ! y'a plusieurs régions différentes ou quoi ?
Cl : San V…
A : San … San V…
Cl : ouais !
A : et tu parlais quelle langue ?
Cl : bof ! on a des tas de... on a des tas de langues mélangées.
A : ouais ?
Cl : on a l' portugais, l'espagnol, l'italien !
A : mais toi tu parlais quoi dans ta famille ?
Cl : hein ?
A : dans ta famille tu parlais quelle langue ?
Cl : cap verdien !
A : c'est à dire ! *(rire)* comment… comment tu expliqu'rais c'que c'est qu'le cap verdien !
Cl : ben des tas de langues mélangées !
A : des tas de langues mélangées ! j'crois qu'on appelle ça un créole non !
Cl : ouais !
A : hein, c'est pas des tas de langues mélangées !
Cl : ouais !
.../...
A : oui, donc quand vous êtes arrivés, vous deux en France, vous connaissiez quand même…, vous vous débrouilliez au moins à l'oral ! peut-être un p'tit peu plus que Cl… qui était un peu plus perdue ? non ! Alors qu'est-ce que tu aimais Mourad, à l'école, en Algérie ?
M : j'aimais que le français.
A : c'est bien ! c'est bien tombé ! le calcul, l'histoire, tout ça ! non ! t'aimais pas trop ? et toi ?
J : moi j'étais dernière en arabe, j'étais complètement nulle et en français euh puisque j'ai ..., c'était la moitié de l'année scolaire alors j'me débrouillais pas mal ! j' faisais des dialogues avec ..., avec la maitresse, puis heu...
A : Ah ! est-ce que vous avez continué là, les uns et les autres, depuis qu'vous êtes en France puisque ça fait quand même maintenant 88, 89, 90, 91, trois, quatre ans

! est-ce que vous avez continué à... à parler vos langues, toi par exemple, pour le cap verdien

Cl : ouais !

A : chez toi… euh enfin, quand, quand tu rentres à la maison… tu parles encore ?

Cl : oui, je parle le français, le cap verdien.

A : donc tu parles encore toutes tes langues !

Cl : ouais

A : t'as tout ton p'tit bagage ! *(rire)* le cap verdien et puis maintenant le français que tu parles bien.

Cl : oui mais j'complique les choses, j'commence en français, j'termine en cap verdien, j'commence en cap verdien, j'termine en français !

A : parce que tu parles à des gens qui comprennent les deux langues ! hein ? et est-ce que tu écris aussi dans ta langue ?

Cl : non.

A : non ?

Cl : du tout !

A : quand tu écris à tes parents, tu leur écris en français ?

Cl : maintenant, j'ai ... j'ai des gens qui m'aident.

A : …

Cl : j'écris ma lettre en français, après ils l'écrivent en

A : on te traduit ?

Cl : mh, mh !

A : ah oui d'accord… et toi ! tu continues à parler kabyle ?

M : oui , l'kabyle i s'écrit pas vraiment alors !

M : *(inaudible)*

A : on utilise parfois la graphie arabe hein ? tu l'écris le kabyle toi, ou tu continues à l'parler ?

M : mh !

A : tu as jamais suivi d'cours ici ?

M : non

A : non ! parce que j'sais qu'y'a des cours de langue d'origine

M : non y'a rien dans l'programme là.

A : et toi Jamila, tu as pas suivi d'cours !

J : non ! chez moi j'parle français et arabe.

A : oui.

J : euh, mais la langue principale c'est l'arabe ! puisque j'parle tout le temps arabe, mais parfois j'parle français !

A : et est-ce que tu continues à lire des livres en arabe ?

J : non... je sais lire seulement un tout p'tit peu, mais c'est difficile à …, à rester à lire

un mot ..., ça me prend ..., ça me prend du temps.

A : y'a pas des livres chez toi en arabe ?

J : si... si j'en ai.

A : et ?

J : j'en lis aucun ..., j'arrive pas à lire ..., écrire peut-être un p'tit peu.

A : maintenant t'es complètement dans l'français !

J : ouais !

A : d'accord .

.../...

A : … Mourad ! toi, après la Clin ?

M : j'étais en C.M.1, C.M.2.

A : oui, C.M.1, C.M.2, tu étais à Tl… ou tu es allé ailleurs ?

M : oui, Tlemcen.

A : Tlemcen ! et tu es maintenant ?

M : en 6ème 1.

A : 6éme 1 ; tu es en quelle 6ème ?

J : 6ème 1

A : 6ème 1 aussi, vous êtes donc dans la même classe, hein ! d'accord. eh alors, même chose pour toi, qu'est-ce qui te plait particulièrement ?

M : sortir à la récré

A : *(rire)* d'accord ! pourquoi ? qu'est-ce qui s'passe à la récré qu'on peut pas faire pendant les cours ?

Cl : parler !

M : jouer au foot !

A : ah oui, t'aimes bien parler... et puis t'aimes bien parler avec des copains qui sont pas avec toi dans ta classe... i sont plus grands... i sont…

M : ouais i sont plus grands que ...

A : ah oui d'accord ..., que tu vois ailleurs ?

M : oui.

A : dans la rue, le soir ..., à la sortie, tout ça… et alors c'est si dur que ça d'attendre pendant une heure... c'est dur ! alors, autrement, à part la récréation, est-ce qu'il y a quand même un cours que tu préfères, des choses que t'aim'rais faire, même tout seul, même si t'étais pas à l'école ?

(brouhaha...)

Cl :... celui-là j'le déteste !

J : *(inaudible)*

A : un professeur qui vous insulte !

J : des gros mots !

M : *(inaudible)*
Cl : moi j'l'aime pas !
M : il est ici.
J : il crie tout l'temps, on comprend même pas c'qu'il dit !
A : c'est qui ?
Cl : c'est un professeur de t….
A : il est en colère un peu.
Cl : il est tout l'temps en colère.
A : il est en colère ?
Cl : non, ça dépend des élèves....*(inaudible)* i sont trop bruyants.
A : bon, ben à part la technologie et surtout l'professeur *(rire)* y'en a quand même qui vous insultaient pas j'pense hein ? y'a pas que la chose que t'aurais envie de faire, même si t'étais pas à l'école ! à part devenir international de football *(rires)* i faut travailler pour ça ! i faut aller… y'a des lycées où on peut faire beaucoup de football mais i faut quand même travailler hein !
M : ouais.
A : y'a pas un p'tit quelque chose que t'aimes bien ! t'aimes pas trop alors toi... euh... les études là !
M : si j'aime bien les études.
A : si ! ben alors ! mais t'aimes tout quand même ; elle, elle dit qu'elle aime tout !
M : non ! mais avant on sait rien, y'avait que français, maths.
A : parce que maint'nant vous faites plein de choses quand même ?
Cl : *(inaudible)*
J : mh ! mh !, mais ici on nous tape pas avec la règle !
A : oh ! on vous tape !
J : non pas ici, pas ici, mais au Maroc ..., c'est l'directeur qui m' a tapée.
Cl : ici c'est les cris !
A : c'est les cris !
Cl : ouais.
A : ça fait moins mal que les coups les cris ? ou ça fait aussi du mal ?
M : ouais !
J : ouais !
Cl : ah, les oreilles !
J : les heures de colle !
A : les heures de colle aussi !

J : heureusement que j'ai jamais eu d'observation hein ? pasque…

A : vous avez eu des heures de colle les uns les autres ?

Cl : non j'ai failli en avoir !

A : failli ! *(rire)* comment t'as fait pour pas en avoir alors ?

Cl : parler !

A : parler ! vous avez tous beaucoup besoin de parler alors ?

J : moi j'parle pas trop en classe... j'écoute.

A : tu écoutes ! Mourad il a envie de parler ?

M : il dit ... quek 'chose... euh ... i s'énerve

A : qui ?

M : mon prof de français.

J : vous avez qui comme professeur de français ?

Cl : C…

M : *(inaudible)*

J : moi c'est M^dme^ M…

A : et tu peux pas parler en cours, t'as l'impression que c'que t'as à dire, on n'peut pas l'écouter ?... et toi alors après la Clin ?

J : ben…ben j'ai été en C.E. 2.

A : oui.

J : j'étais trop bavarde en C.E. 2...*(rire)* on m'a renvoyée en Clin.

A : oh !

J : pasque j'étais très mauvaise élève, pasque j'comprenais rien ! ensuite, j'suis allée en C.E 2 , j'ai terminé mon année de C.M., C.M.2, ..., puis 6ème.

A : d'accord, quand tu dis que tu comprenais rien ! c'était quoi ? c'était à cause de la langue ?

J : non c'était trop différent, y'a des matières qu'on faisait, par exemple la grammaire, la grammaire, le français, ..., moi j'la, ..., j'les avais jamais faites quand j'étais au Maroc.

A : mh, mh !

J : pi… en Clin, on faisait pas très… pas beaucoup.

A : c'était surtout la langue hein ?

J : oui.

A : donc que vous faisiez ?

J : comme ça j'avais, j'avais des problèmes !

A : mais maintenant, avec les, …, les camarades dans la Clin, et puis après ça s'est bien passé ?

J : oui.

A : comment vous avez été accueilli en général, par les autres ?

J : bien.

A : bien ! Cléonice ?

Cl : ouais, ça dépend, ça dépendait des garçons… ça dépend.

A : ouais, alors ?

Cl : pour moi y'avait un garçon qui s'app'lait Georges, i m'aimait pas du tout.

A : ah !

Cl : i m'aimait pas du tout, i'm détestait, dès que j'venais à côté d'lui i'm'disait « va-t-en » et coetera.

A : en classe ?

Cl : non pas en classe, pas en classe pasqu'on avait… on avait des places fixes en classe…

A : ah oui d'accord ! alors ça allait pas avec lui ?

Cl : mais après quand j'ai appris à parler… à parler hm ! hm ! bien l'français, alors là !

A : t'as pu lui répondre ?

Cl : oui *(rires).*

A : c'était plutôt quand tu parlais pas bien l'français encore... qu'est-ce qui f'sait ... i s'moquait d'toi ? i se...

M : i v'nait juste d'arriver, c'était un nouveau !

J. : non c'est pas Georges T… Georges T… c'est Georges ... , y'avait Georges !

M : *(inaudible)*

Cl : il était mince ! *(rires)*

A : d'accord ! vous êtes sympa vous avec les copains ! il avait p'têt des problèmes !

J : c'était un espagnol, ..., i m'aimait pas moi non plus !

A : p'têt il avait des problèmes en français aussi lui, non ?

J : i… i parlait lentement…

Cl : ouais…

J : j'sais pas.

.../...

A : ben oui ! oui, vous faites tous de l'anglais là, hein, d'accord et vous apprenez quand même les chansons ?

- ouais
- "
- "

A : ou bien c'est les airs simplement ; vous aimez danser ?

- …oui…

M : Nous au Centre des Amandiers là, là on a des

J. : oh !

M : cours de danse, de rap, tout ça !

A : t'y vas aussi… et vous allez, toi, toi, toi et Cléonice, là vous allez à des clubs, des ateliers, quek'chose comme ça, en dehors de l'école ?

J : j'préfère rester chez-moi, j'aime pas trop sortir !

A : tu préfères, t'aimes pas trop sortir… t'es dans… en famille

Cl : moi j'préfère tout l'temps rester à la maison ; soit regarder la télé, rester à la maison.

A : tu r'gardes bien la télé alors ?

M : t'es bien *(inaudible)*

J : oui, j'regarde euh, des, …, émissions, des, …, des jeux, par exemple, questions pour un champion.

A : mh, mh !

J : ça j'aime bien !

A : ah ben c'est déjà pas mal ! tu r'gardes tous les jours à peu près ?

J.: oui tous les jours... j'regarde sur M6 la petite maison dans la prairie.

A : ah oui !

J : c'est presque obligatoire ; ma belle-sœur elle peut pas s'en passer !

A : Ah, tu sais, ça fait longtemps que ça existe, quand j'étais p'tite y'avait déjà la maison dans la prairie.

M : mais moi…

J : depuis que j'étais bébé…

A : Ah oui, c'est sûr, mais moi alors ? quand j'étais bébé ça fait vaiment longtemps, pas bébé, mais quand j'étais jeune ! ben là aussi, y'a toujours des petites histoires. Alors les livres, la télévision ou alors le foot, la danse ?

M : le rap!

A : la danse, le rap ! Tout c'qui bouge ! Toi hein ? t'aimes bien que ça bouge !

J : moi j'aime bien l'athlétisme et le sport.

A : le sport aussi.

J : moi le basket, le foot, on vient juste de commencer, le foot pasque j'aime bien !

A : Ah oui, c'est vrai que les filles elle font p'têt un peu moins souvent du foot ?

M : oui.
A : quoi ! maint'nant des fois, y'a des équipes.
M: maint'nant j'm'intéresse au foot pasque j'aime bien.
A : oui, c'est vrai que les filles font p'têt un peu moins souvent du foot, quoique maintenant elles le font hein ? y'a des équipes… féminines .
Cl : maintenant j'aime bien.
A : mais enfin ?
J : mais j'aime bien le volley aussi !
Cl : le basket le mercredi !
A : oui le basket ! toi tu joues du basket ?
Cl : mh, mh.
A : ça t'plait ?
Cl : et j'suis venue une seule fois depuis l'début d'l' année, j'comprends pas, j'ai jamais compris un basket !
A : ah bon !
Cl : qui joue… qui a l'autre, qui l'a pris *(?)*
A : tu comprends pas la règle du jeu ?
Cl : j'suis venue une seule fois… i… i z'étaient pas, euh, l'autre groupe était pas venu !
A : ah oui, c'est embêtant pour jouer… surtout si on est tout seul, c'est quand même ennuyeux ! et qu'est-ce que tu fais, puisque t'avais l'air d'aimer la danse aussi ! *(rire)*
Cl : d'aimer bouger ? *(rire)*
A : t'aimes bien danser ?
Cl : avant au cap vert comme garde on bougeait beaucoup !
A : eh oui ! oui… y'avait des fêtes, vous chantiez, vous dansiez !
Cl : outre-mer !
A : oui !
Cl : oh ! des fêtes… y'en avait beaucoup !
A : oui, c'est vrai ?
Cl : oui, oui.
A : ouais,… les gens s'réunissaient beaucoup plus qu'en France !
Cl : ouais ! surtout pour les anniversaires des enfants, les parents se traînent pas avec nous, on restait entre sœurs et copains et copines.
A : alors que là, vous êtes plus avec les grandes personnes !
Cl : ouais.
A : ouais ! t'as pas l'air d'apprécier beaucoup !
Cl : non.
A : tu voudrais être plus avec des gens de ton âge ?

Cl : oui !
A : t'as l'impression que tu pourrais plus danser, chanter ?
Cl : ouais, quand je me sens... quand j'suis avec mes amies, je me sens beaucoup mieux.
A : tu peux parler d'avantage !
Cl : ouais... on parle de tout c'qu'on veut !
A : t'as quand même des moments où t'es avec des copines et des copains !
Cl : ouais, mais j'aime pas quand les grandes personnes soient derrière nous, dans notre dos.
A : ah ça ! t'es un ado presque maintenant, maintenant c'est sûr on est plus des p'tits enfants... on a envie // *(fin de la bande)*
.../...
A : bon Cléonice… au lieu d'lire sur la feuille de ton copain ! *(rires)* est-ce que tu peux nous lire c'que t'as écrit sur ta feuille ?
Cl : beuf !
A : ben beuf ! *(rires)*
Cl : *(lit)* ce que je veux faire plus tard, je ne sais pas encore pasque j'ai des tas d'idées, infirmière, médecin, dentiste, mannequin, secrétaire etc.…
A : oui je vois que c'est très large ! c'est complètement ouvert ?
Cl : ?
A : j'veux dire, c'est complètement ouvert devant toi ! tu m'as dit que tu admirais beaucoup les chanteurs, y'a d'aut'personnes comme ça que tu admires beaucoup ?
Cl : ouais !
A : les médecins, les mannequins !
Cl : ah les mannequins, ouais !
A : plus les mannequins que les médecins ?
Cl : médecin, infirmière… quand j'vois une p'tite égratignure… euh.… sur la jambe de quelqu'un !
A : tu tombes dans les pommes non !
Cl : non, mais…
A : tu t'verrais plutôt mannequin ou plutôt médecin ou infirmière ?
Cl : euh... mannequin ! *(rires)*
A : et tu connais ? … tu connais des infirmières… ou des… ou des médecins comme ça autour de toi ! non ?
Cl : non, ça m'a passé par l'idée parfois ! mais je change d'idée vite fait !
A : tu connais des mannequins ?
Cl. : ouais.

A : ouais, alors que tu vois dans les magazines ou…
Cl : mh!
A : tu…tu as repéré déjà… d'accord ! et autrement bon, dans ton entourage y'a, y'a des adultes que t'admires beaucoup… dont tu te dis, tiens ben j'aim'rais êt' comme eux, faire comme eux, être un peu comme elle ?
Cl : oui mais... j'm'en souviens pas ! j'ai des tas d'idées et ça s'embrouille dans la tête !
A : t'as plein de gens finalement… tu connais plein d'gens qu't'admires… hein ? c'est, c'est complétement ouvert, t'as pas une idée encore précise ! c'est pas comme elle, archéologue… archéologue ! hein ben, ben c'est ouvert comme on dit ! Toi, Mourad, qu'est-ce que tu as écrit ?
M : chef d'un groupe de rap !
A : qu'est-ce que t'as mis exactement ?
M : avec mes copains H.…et M.…
A : ouais ;
M : pasqu'on peut être célèbre !
A : qu'est-ce que tu f'ras alors quand tu s'ras très célèbre ?
M : chanteur !
A : et tu en connais des chanteurs de rap là ?
Cl : (Bienjac Ella) *(prononciation approximative)*
A : ouais !
M : non, non, non, non ; y 'a (Belkaid)
J : (Babi)
M : (Babi), j'connais pas !
A : c'est ça ! et qu'est-ce qu'i t'plait dans la chanson ?
M :
A : d'accord ! mais encore ? qu'est-ce qu'i t'plait ?
M : i disent des trucs bien !
A : c'est ça quand même !
Cl : oui, i parlent vite !
A : on peut dire quand même des choses bien au monde, à beaucoup de monde, j'sais qu'c'est quand même important, c'est pas uniquement s'trémousser sur une scène avec plein d'gens qui font ah ! ah ! ah ! mais c'est p'têt quand même dire des choses qu'on a envie d'dire hein aussi ? Comment tu dirais les choses que t'as envie de dire toi ? en chantant, en dansant, en écrivant, en parlant ?
J : en parlant.
A : en parlant.
J : oui.
A : alors toi Jamila, ça a été rapide ?

J : oui, faire des études, aller au Maroc, ben puisque j'aime bien aller au Maroc pasque là-bas, y'a toute ma famille …, pi j'aime bien voyager *(rire)* pasqu'archéologue, ça fait faire des voyages !

A : qu'est-ce qu’i font les archéologues ?

J : ben i font… i cherchent des vestiges !

A : quelle sorte de vestiges ?

J : euh, historiques !

A : oui ! mais qu'est-ce qui t'intéresserait puisque tu sais, y'a ... y'a plein de sortes d'archéologues !

J : moi j'aime, j'aime tout c'qui fait partie d'l'histoire, par exemple sur les Romains …, les Grecs …, les hommes préhistoriques …, les Egyptiens, surtout les Egyptiens pasque,

A : alors vous faites ça cette année ?

J : oui, on a fait …, en ce moment on a fait sur les hommes préhistoriques.

A : ouais.

J : les Egyptiens, et en ce moment on a fait les Hébreux, pi on va faire bientôt, mh, mh, on est en train d'faire sur les Grecs.

Cl : nous aussi !

BIBLIOGRAPHIE:

ACHARD P., VARRO G., LEIMDORFER F., POUDER M.Ch., *(1992), Quand des enfants migrants se traitent d'arabe dans une classe primaire*, Revue européenne des migrations internationales, vol 8 n° 2.

BOYZON - FRADET D*, (1983), Politiques linguistiques de l'école française à l'égard des minorités non francophones*, in Des langues et des villes, coll. Langues et développement, Agence de coopération culturelle et technique, diffusion Didier Erudition, janvier.

DEPREZ Ch., (1987), *Le plurilinguisme des enfants à Paris*, Revue européenne des Migrations Internationales, vol 5, n° 2.

DEPREZ Ch., (1993), *Influence de la migration urbaine sur la communication familiale : nouvelles normes, nouvelles formes, nouvelles stratégies*, in Des langues et des villes, coll. Langues et développement, Agence de coopération culturelle et technique, diffusion Didier Érudition.

FRANÇOIS F., (à paraître), *L'enfant monolingue existe-t-il ?* Le point de vue d'un linguiste.

POUDER M.Ch. ET VARRO G., (1988), *La communication école/familles migrantes dans deux types de discours : une comparaison* Textes /Terrain in La Communication familiale (seconde partie), supplément au numéro 1 de la revue Plurilinguisme, C.E.P.L..

CLAMAGIRAND P., ROUSSILLON I.,(1991-92),*Modalités d'interaction adulte/ enfants dans une classe de Clin* (enfants migrants primo-arrivants), mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie, Université de Paris VI-Pitié-Salpétrière.

LANGAGE ET SOCIETE, (1990), *L'acquisition des langues dans la migration,* Maison des Sciences de l'homme, n° 50-51, décembre 1989-mars 1990.

MIGRANTS-FORMATION, (1990), n° 83, déc., *Un bilinguisme particulier*, Ministère de l'éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports, Centre National de la Documentation Pédagogique.

VARRO G., (1992), *Les « langues immigrées » face à l'école française*, in Language Problems and Language Planning, vol 16, n° 2, Summer, Amsterdam.