



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES ET
SCIENCES HUMAINES

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας-Γλωσσολογίας

Laboratoire d'appui : CIRPaLL

Κοινό Ελληνογαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Master 2

Διδασκαλία γλωσσών στην Ευρώπη:

εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα

επ

Master 2 PROELE FRANCO-HELLÉNIQUE

Enseignants de langue en Europe :

formation à la diversité linguistique et culturelle

École et rapport à l'écrit.

Enseignement et apprentissage du grec langue

seconde en contexte migratoire

Mémoire soutenu par

Mll. Teresa MICELI

***Sous la direction de :* Personnel enseignant spécialisé, Mme Kanella MENOUTI**

***Membres du jury :* Professeur des Universités, M. Emmanuel VERNADAKIS**

Professeure Associée, Mme Argyro MOUSTAKI

Athènes

2022

Remerciements

Ce travail de recherche a pu être mené à bien grâce à la contribution de plusieurs personnes, que je souhaite remercier avant tout.

Premièrement, je voudrais exprimer ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Menouti. Ses nombreux conseils et ses précieuses indications ont pu stimuler en moi l'envie de me plonger dans le monde de la recherche avec passion et sensibilité. De même, je la remercie pour tout le temps qu'elle m'a consacré, pour le soutien et pour l'encouragement qu'elle m'a montré tout au long de la rédaction du mémoire.

Je souhaite remercier également tous les professeurs que j'ai rencontrés pendant cette année de master en didactique de langues auprès des universités angevine et athénienne ; je porterai toujours avec moi leurs enseignements et leur professionnalisme. En outre, ma gratitude s'adresse aux amis avec qui j'ai partagé cette expérience d'écriture du mémoire, en particulier Maria et Colin. Leurs relectures et l'enrichissant échange d'opinions ont rendu le travail plus léger et stimulant.

Le plus grand remerciement va toutefois aux participants de ma recherche, sans lesquels mon travail ne pourrait pas exister. Ma pensée se tourne d'abord vers les professeurs du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes, qui ont accepté de prendre part aux entretiens avec moi et qui m'ont accueillie dans leurs classes. Leur relation avec les élèves m'a montré les atouts d'un enseignement centré autour de l'attention à l'autre en tant qu'individu singulier. Je remercie en particulier l'enseignante référente de mon stage, *Kyria Anastasia*, pour avoir pris à cœur ma recherche et pour avoir toujours répondu à mes requêtes avec le sourire.

Enfin, je remercie de tout cœur les élèves et leurs familles qui m'ont confié leurs histoires si bouleversantes, leurs douleurs et leurs joies. Je leur souhaite de trouver la paix qu'ils recherchent et d'atteindre un avenir de bonheur et de succès. Je souhaite plus particulièrement aux élèves de découvrir peu à peu la richesse du monde de l'écrit et d'éprouver le même plaisir d'écrire que j'ai redécouvert en racontant leurs histoires.

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από την παράγραφο V. του Εσωτερικού Κανονισμού του Κοινού Ελληνογαλλικού ΠΜΣ, δηλώνω ότι το κείμενο της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής.

Η δηλούσα



Αθήνα, 20/08/2022

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Teresa MICELI,

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Handwritten signature of Teresa Miceli in black ink.

Athènes, le 20/08/ 2022

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει τον προβληματισμό σχετικά με την επίδραση του γραπτού λόγου στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλόφωνους μετανάστες μαθητές γυμνασίου. Η έρευνα αποτελείται από μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσιο της Αθήνας, όπου πολλοί μαθητές έδειξαν πολύ ισχυρές μορφές αντίστασης στον γραπτό λόγο. Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από συνεντεύξεις με εννέα μαθητές, τις οικογένειές τους, τους καθηγητές της ελληνικής γλώσσας, καθώς επίσης μέσω της παρατήρησης των τάξεων, κατέστη δυνατό να κατανοηθεί εάν υπάρχει κάποιο χάσμα στη σχέση των μαθητών με τον γραπτό λόγο και εκείνης των καθηγητών. Η συνειδητοποίηση των παραγόντων που καθορίζουν αυτή την αποκλιση ήταν η ευκαιρία να αναλογιστούμε νέες διδακτικές προτάσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μεταναστευτικού κοινού και προάγουν τη δέσμευσή τους στον αλφαριθμητισμό.

Λέξεις-κλειδιά: *σχέση με τον γραπτό λόγο - αλλόφωνοι μετανάστες μαθητές - δέσμευση στον αλφαριθμητισμό - συναισθηματικότητα - η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*

Résumé

Ce mémoire de master vise à réfléchir sur l'impact du rapport à l'écrit dans l'apprentissage du grec langue seconde auprès d'élèves immigrants allophones. La recherche consiste en une étude de cas effectuée auprès d'un collège athénien, où plusieurs apprenants ont montré de très fortes formes de résistances à l'écrit. En nous appuyant sur les données obtenues grâce aux entretiens menés avec neuf élèves, leurs familles ainsi que les professeurs de grec, et grâce à l'observation des classes, il a été possible de comprendre s'il existe un décalage entre le rapport à l'écrit des apprenants et celui des professeurs. La prise en compte des facteurs qui déterminent cet écart a été l'occasion de réfléchir à de nouvelles propositions didactiques, qui répondent aux besoins du public scolaire migrant et qui favorisent leur engagement dans la littérature.

Mots-clés : *rapport à l'écrit - élèves immigrants allophones - engagement dans la littérature - affectivité - grec langue seconde*

Table de matières

Introduction	9
Partie 1 - Le cadre théorique : Rapport à l'écrit et rapport au monde	11
1.1. Le rapport à l'écrit	11
1.2. L'école, « un univers de culture écrite »	14
1.2.1. Une évolution sociale et cognitive	14
1.2.2. Le rapport à l'écrit des enseignants	16
1.2.3. Écrit et échec scolaire	18
1.2.4. Les résistances à l'écrit.....	19
1.3. L'apprentissage de la langue seconde en contexte migratoire	22
1.3.1. Scolarisation et culture sociale.....	22
1.3.2. Plurilinguisme et affectivité.....	24
1.3.3. L'engagement dans la littératie.....	26
Partie 2 – La recherche : L'écrit entre école et famille	29
2.1 Identité de la recherche	29
2.1.1. Le choix méthodologique : Étude de cas qualitative	29
2.1.2. Le contexte de la recherche.....	30
2.1.3. Les outils de collecte de données	31
2.1.4. Le corpus.....	32
2.1.5. Le choix de l'échantillon et le déroulement de la recherche	33
2.1.6. Limites et contraintes	35
2.1.7. Les outils d'analyse de données	35
2.2. Résultats	37
2.2.1. Les tableaux de familles	37
2.2.1.1. Chantal - Un écrit idéalisé	37
2.2.1.2. Hanna - Une motivation incertaine	46
2.2.1.3. Martine - Un écrit à plusieurs dimensions	50
2.2.1.4. Samira - Désir de communication, désir de légèreté	56
2.2.1.5. Omar - L'écrit au service du faire.....	61
2.2.1.6. Latifa - Un écrit scolaire peu utile.....	66
2.2.1.7. Abdul - L'écrit comme pratique d'apprentissage d'une langue	71
2.2.1.8. Nayanika - L'ambition scolaire	78
2.2.1.9. Emina - La passion pour l'écrit	84

2.2.1.10. Bilan des tableaux de familles : entre « l'écrit scolaire » et.....	88
« l'écrit pratique »	88
2.2.2. Les enseignants et la réalité de la classe.....	90
2.2.2.1. Le profil des professeurs.....	90
2.2.2.2. L'importance de l'écrit	91
2.2.2.3. Les pratiques scripturales	92
2.2.2.4. L'affectivité	94
2.2.2.5. La dimension conceptuelle.....	102
2.2.2.6. Bilan.....	106
Partie 3 – Synthèse et interprétation : Le contact entre univers éloignés.....	107
3.1 Synthèse des résultats : Concordance et décalage de visions.....	107
3.1.1. Les déclarations sur les objectifs d'apprentissage	107
3.1.2 La réponse à un besoin affectif	108
3.1.3 Les objectifs d'apprentissage en pratique	109
3.2 Interprétation : Les facteurs d'influence sur le rapport à l'écrit	110
3.2.1. Le rapport à l'écrit des professeurs	110
3.2.2. Le rôle de la famille	111
3.2.3. L'interrelation entre les dimensions du rapport à l'écrit.....	112
3.2.4. La centralité de l'affectivité	113
3.3. Les réseaux sociaux comme proposition didactique	115
Conclusion	117
Références bibliographiques	119
Annexes	124
Annexe 1 [Grille d'observation].....	125
Annexe 2 [Grille d'entretiens auprès des élèves]	128
Annexe 3 [Grille d'entretiens auprès des parents].....	130
Annexe 4 [Grille d'entretiens auprès des professeurs].....	131
Annexe 5 [Formulaire de consentement familial]	132
Transcriptions des entretiens auprès des élèves et des familles.....	133
Annexe 6. [Entretien Chantal]	133
Annexe 7. [Entretien père de Chantal].....	142
Annexe 8. [Entretien Hanna]	150
Annexe 9. [Entretien Martine]	157
Annexe 10. [Entretien mère de Martine]	167
Annexe 11. [Entretien Samira]	174

Annexe 12. [Entretien Omar].....	183
Annexe 13. [Entretien Latifa et parents]	192
Annexe 14. [Entretien Abdul].....	199
Annexe 15. [Entretien sœur d'Abdul]	210
Annexe 16. [Entretien Nayanika]	223
Annexe 17. [Entretien père de Nayanika].....	232
Annexe 18. [Entretien Emina]	238
Annexe 19. [Entretien mère de Emina].....	243
Transcriptions des entretiens auprès des professeurs	247
Annexe 20. [Entretien Antigoni].....	247
Annexe 21. [Entretien Arianna]	255
Annexe 22. [Entretien Katerina]	264
Annexe 23. [Entretien Panagiotis]	271
Photographies des cahiers des élèves.....	278
Annexe 24. [Photographies 1 et 2].....	278
Annexe 25. [Photographies 3 et 4].....	280
Annexe 26 [Photographie 5]	282

Introduction

Dans le monde scolaire, la langue écrite a toujours eu un statut prédominant, au point que Bernard Lahire (2000) parle d'une véritable culture écrite à laquelle les élèves doivent se confronter. Dans ses études, le chercheur montre que cette prépondérance de l'écrit constitue la cause principale de ce qu'on appelle communément l'« échec scolaire » des jeunes issus du milieu populaire.

De même, une situation de difficulté est observable dans certaines classes du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes, où nous avons eu la possibilité d'effectuer un stage durant quatre mois. Ces classes sont composées d'adolescents migrants de plusieurs nationalités, dont les progrès dans l'apprentissage du grec langue seconde (désormais L2) sont très lents et limités. Parmi les multiples raisons impliquées, il nous semble nécessaire que le rapport à la langue écrite de ces apprenants, ainsi que le statut que les acteurs du terrain lui confèrent, soient examinés. L'intérêt pour ce thème de recherche est né à la suite de nos observations de classes : pendant les cours de grec nous avons pu remarquer un fort contraste entre les difficultés qu'expriment les élèves à l'écrit, parfois même leur rejet, et la demande des professeurs d'y avoir constamment recours. En effet, à plusieurs reprises les collégiens sont appelés à copier sur leurs cahiers des mots ou des textes brefs et à effectuer des exercices écrits. En outre, des textes à lire de complexité plus ou moins élevée sont souvent proposés en salle de classe, soit sous forme de photocopie soit au tableau et même comme canevas pour des activités orales. Nous avons donc remarqué une discontinuité entre le rapport à l'écrit des apprenant.e.s et les pratiques des enseignant.e.s.

Les difficultés dérivées sont-elles imputables seulement au processus d'apprentissage d'un nouvel alphabet et d'une nouvelle langue, ou des raisons plus profondes se cachent-elles derrière ce malaise vis-à-vis de l'écrit ? Ces raisons sont-elles prises en compte par les enseignant.e.s lors du processus d'enseignement/apprentissage ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Pour répondre à ces questions, nous envisageons de découvrir quel est effectivement le « rapport à l'écrit » de ces adolescents. Nous nous servons de la notion élaborée par Barré-De Miniac (2000), ensuite remaniée par Chartrand et Blaser (2008) et Maynard (2015), pour identifier les facteurs qui peuvent déterminer les opinions, les attentes et les pratiques de ces jeunes issus du milieu migratoire. Afin de mieux les comprendre, nous essayerons de tracer des tableaux de leurs cadres familiaux, en suivant le modèle utilisé par Lahire (1995) lors de sa recherche sur l'échec scolaire en milieu populaire. Ces tableaux seront élaborés à partir des données recueillies grâce aux entretiens semi-directifs avec les élèves et leurs parents. Des entretiens semi-directifs avec les professeurs de grec seront également effectués. Ainsi, il sera possible de comprendre les raisons du refus d'écrire des apprenants et les incidences de la discontinuité entre le rapport à l'écrit des apprenants et celui des enseignants sur l'enseignement/apprentissage de la L2. Finalement, des observations de classe nous aideront à mieux appréhender ce décalage.

Dans la première partie de notre travail, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche, en identifiant les dimensions du rapport à l'écrit en relation au monde scolaire et au public d'apprenants. Dans la deuxième partie, nous exposerons la méthodologie utilisée pour la récolte des données et le processus de mise en place de la recherche ; nous analyserons ensuite les entretiens effectués avec les élèves, leurs familles et les enseignants de grec, tout en combinant ces résultats avec nos observations de classe. Enfin, dans la troisième partie, nous essayerons d'interpréter les résultats de notre recherche et d'identifier les caractéristiques des pratiques didactiques adaptées à notre public.

Partie 1 - Le cadre théorique : Rapport à l'écrit et rapport au monde

Dans cette première partie, nous souhaitons présenter les fondements théoriques qui encadrent notre recherche. Nous commencerons par définir l'écrit tel qu'il a été considéré dans notre travail, ainsi que la notion de "rapport à l'écrit". Après en avoir présenté les dimensions constitutives, nous focaliserons notre attention sur le statut de l'écrit en contexte scolaire. Nous réfléchirons aux conséquences que celui-ci, véhiculé par les pratiques et les attitudes des professeurs, peut avoir sur les résultats des élèves. En dernier, nous examinerons plus spécifiquement les caractéristiques du public étudié dans notre recherche, c'est-à-dire les jeunes issus de l'immigration. Nous montrerons alors quels éléments, externes ou internes au monde scolaire, doivent être évalués pour comprendre leur rapport à l'écrit.

1.1. Le rapport à l'écrit

Barré-De Miniac (2015), en introduisant son ouvrage *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, commence sa réflexion sur la pratique scripturale avec la constatation suivante : « La question de la langue, dans ses caractéristiques formelles, n'épuise pas le champ de ce qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour écrire » (p. 15). Cette observation naît de la remarque suivante : même les locuteurs qui maîtrisent parfaitement leur langue première peuvent manifester des difficultés, jusqu'à un vrai refus quand il s'agit d'écrire. Des éléments affectifs, sociaux et culturels se croisent et s'influencent mutuellement au moment de la réalisation de cette tâche. Barré-De Miniac appelle le résultat de cette interaction de facteurs comme "rapport à l'écriture".

Plus spécifiquement, la chercheuse propose de distinguer dans la complexité de ce « système » quatre dimensions : l'investissement dans l'écriture, les opinions et les attitudes, les conceptions sur l'écriture et de son apprentissage, le mode d'investissement (Barré-De Miniac, 2015, p. 138-149). Par investissement dans l'écriture, elle fait référence à l'intensité de l'intérêt pour celle-ci, en termes positifs ou négatifs, et au temps qui lui est consacré, ainsi qu'aux types de textes ou contextes

d'écriture préférés. Les opinions et les attitudes touchent respectivement les déclarations et les comportements qui dérivent des représentations sociales sur la place de l'écriture dans l'épanouissement scolaire et professionnel. En revanche, les conceptions concernent la nature de l'écriture, conçue alternativement comme codage ou comme don qui ne peut pas être appris. Enfin, le mode d'investissement ou mode de verbalisation porte sur les mots utilisés pour parler de sa propre écriture.

Ces études de Barré-De Miniac s'inscrivent dans la recherche en didactique des langues en contexte de langue première (desormais L1). L'objectif est de rendre les enseignants conscients de tous les facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques qui peuvent influencer l'apprentissage de l'écriture, pour qu'ils puissent, à travers leur intervention, accompagner les élèves dans le processus de découverte des écrits scolaires (Barré-De Miniac, 2002).

Ce modèle « multidimensionnel » (Barré-De Miniac, 2015) du rapport à l'écriture a été remanié par Chartrand et Blaser (2008), qui ont adapté les quatre dimensions de Barré-De Miniac aux exigences spécifiques de leur terrain de recherche. Elles ont notamment élaboré les quatre catégories suivantes : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. La première se réfère aux sentiments concernant l'écrit en termes d'intérêt et d'investissement personnel; la deuxième à la valeur et à l'importance que l'élève lui attribue dans son expérience personnelle pour se réaliser à l'école et dans la société; la troisième aux opinions et aux représentations sur la nature de l'écrit et de l'apprentissage, sa place dans la société ou à l'école; la dernière, enfin, aux activités en lien avec l'écrit, en relation au « contexte, à la manière (processus et outils), au moment et au temps investi » (Chartrand & Blaser, 2008, p. 111).

Comme on peut le remarquer, la différence principale avec le modèle précédent réside dans la présence d'une dimension axiologique. En effet, ici une distinction est faite, d'une part, entre les opinions relatives au rôle de l'écrit, et d'autre part l'importance dont il revêt effectivement dans l'expérience personnelle. Cette nouvelle catégorie permet d'avoir une vision plus complète du rapport à l'écrit, même si, comme le souligne bien Maynard (2015, p. 75), il est parfois difficile de reconnaître l'influence des représentations sociales sur la valeur personnellement attribuée à l'écrit.

Un autre élément qui différencie le modèle de Chartrand et Blaser (RÉ) de celui de Barré-De Miniac (Ré) est le recours à une acception plus large de l'écrit en tant qu'écriture et lecture en même temps. En effet, les deux chercheuses estiment qu'il est difficile de considérer ces deux activités séparément, car strictement liées l'une à l'autre : la première compétence concerne la production de l'écrit, l'autre la réception. Toutefois, Chartrand et Blaser admettent que cela pourrait miner la fiabilité de la recherche, car « rien ne permet de supposer que le rapport à l'écriture d'un sujet soit le même que son rapport à la lecture » (Chartrand & Blaser 2008, p. 112).

Malgré cette limite, nous décidons de nous référer dans notre travail à l'écrit dans cette double acception. En réalité, la notion d'écrit que nous allons prendre en considération est encore plus large. En effet, il existe un type d'oral scolaire, ou autrement dit académique, modelé sur l'écriture. Il s'agit d'un discours tout d'abord décontextualisé, c'est-à-dire hors d'une situation temporelle ou spatiale bien précise où il est possible de négocier la signification grâce à des éléments extralinguistiques et situationnels (Cummins, 1981). En outre, ce discours doit respecter des règles grammaticales et de cohérence logique précises, donc il est bien différent de la langue utilisée en milieu naturel (Lahire, 2000). Dans le prochain chapitre, nous allons mieux en cerner les caractéristiques et nous allons mettre en évidence les implications de son apprentissage en milieu scolaire.

1.2. L'école, « un univers de culture écrite »

1.2.1. Une évolution sociale et cognitive

Selon Lahire (1995), l'école est tellement dominée par la présence de l'écrit qu'il est possible de la définir comme « un univers de culture écrite » (p. 33). Il ne se réfère pas seulement à sa prévalence en termes quantitatifs, c'est-à-dire à son utilisation comme objet d'apprentissage et comme moyen à travers lequel les autres disciplines sont enseignées et apprises ; il pense surtout au statut de l'écrit dont l'école est porteuse.

Dans son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lahire (2000, p. 38) décrit le processus historique qui a amené vers le XIXe siècle les sociétés européennes à codifier savoirs et méthodes d'apprentissage à travers l'écrit, dont les écoles sont devenues détentrices et légitimatrices. Dans ce contexte, la langue elle-même est devenue un système « codifié, fixé », à maîtriser dans sa dimension métalinguistique, en héritant ainsi des études grammaticales nées dans l'Antiquité, en Grèce.

Selon Germain et Séguin (1998) la grammaire a été d'ailleurs introduite grâce à l'écriture et probablement elle n'existerait pas sans elle. L'étymologie même du terme grammaire montre ce lien indissoluble avec l'écrit : le mot dérive du verbe grec *grafo* (γράφω), qui signifie *écrire* et qui, au sens originel, indique l'activité de graver sur la pierre (Liddell & Scott, 2007, p. 280). Cette image concrète de l'inscription symbolise la difficulté de l'écriture en tant que processus de réflexion “grave” et renvoie à la stabilité de son produit, qui reste “gravé” sur la pierre de manière figée.

De cette façon, les professeurs se sont trouvés être transmetteurs d'un « rapport scriptural-scolaire au langage et au monde » (Lahire, 2000, p. 39). De plus, au début du XIXe siècle, la distinction entre ceux qui pouvaient suivre les normes linguistiques scolaires, soit à l'oral soit à l'écrit, et ceux qui n'en étaient pas capables, est devenue le critère discriminant dans l'établissement des rapports de pouvoir au sein de la société (*ibid*, p. 40).

Cette culture, dans un premier temps élitiste, s'est répandue grâce à la scolarisation de masse, qui a permis un accès à la littérature de la part de toutes les

classes sociales. Nous utilisons ici le terme de littératie selon la définition de Perdriault (2014, p. 11) :

[*La littératie*] désigne la capacité [...] à comprendre et utiliser l'écrit, c'est-à-dire les formes de codification du langage dans un espace bidimensionnel, comprenant non seulement les textes mais aussi les schémas, les cartes, les organigrammes, les pages Internet.

Cette entrée massive dans la littératie reflète le fort besoin de maîtriser l'écrit dans nos sociétés, que Faure (2011) décrit comme « sociétés de littératie étendue » (p. 20), une définition qui rend compte de la place fondamentale que l'écrit occupe à tous les niveaux, à partir de celui social comme bureaucratique.

A la fin du XXe siècle, les chercheurs avaient remarqué que cette forte présence de l'écrit ne correspondait pas à son utilisation effective par toutes les classes sociales (Halté & Petitjean 1980, p. 4). Cependant, la diffusion d'Internet et la conséquente augmentation de textes partagés a amené l'écrit à devenir une partie constitutive de la vie personnelle même de ces classes sociales qui, auparavant, y recouraient très rarement (Faure 2011, p. 32). Nous renvoyons aux études de Guichard (2015) pour considérer l'évolution de la culture écrite en relation à la culture du numérique ; nous pouvons ici citer la révolution de la messagerie en tant que forme de communication comme raison d'introduction de l'écrit dans les pratiques quotidiennes de tous les membres de la société (Adami, 2008, p. 5).

Même si l'écrit a été considéré pour longtemps comme une simple transcription de l'oral, de fortes différences caractérisent les deux systèmes de communication. La langue écrite se distingue en effet par certains traits spécifiques, qui déterminent en profondeur notre rapport au langage tout comme notre façon de penser. Par exemple, les pratiques domestiques comme l'utilisation d'un agenda ou d'un calendrier reflètent une exigence de planification et de prévision (Lahire, 2000). En outre, la pratique scripturale a modifié notre rapport au temps et à l'espace, car elle implique la nécessité de sortir de l'immédiateté de la communication orale et de construire un discours en projetant la réception du texte dans un moment ultérieur. Par conséquent, à l'écrit il n'est pas possible d'exploiter les éléments extralinguistiques bien évidents en cas de communication simultanée et il faut adopter des outils purement linguistiques pour véhiculer le sens (Adami, 2009). Pour cette raison, de

nombreux auteurs opposent la définition de communication orale « contextualisée » à un écrit « décontextualisé » (Brossard 2004). Cette distinction, quoiqu'elle paraisse schématique, a du moins une fonction heuristique : elle nous permet de réfléchir sur le rapport que les locuteurs entretiennent avec les deux types différents de communication.

De plus, Goody (1979) a émis l'hypothèse selon laquelle cette décontextualisation du langage des situations de communication a conduit à l'évolution de la pensée abstraite, bien que d'autres chercheurs contestent cette analyse (Scribner & Cole, 2010).

L'écrit a également modifié le rôle de la mémorisation, car il est devenu un support alternatif pour garder trace des éléments à conserver (Faure, 2011). Cette utilité peut être conçue soit au niveau personnel, soit dans la dimension plus large de la transmission de la culture d'une société. De plus, la comparaison entre textes écrits a amené à raisonner selon des critères de cohérence, absents dans les sociétés orales où chaque production linguistique doit être adaptée seulement à la situation concrète présente. Au niveau littéraire, cette évolution est apparue dès l'Antiquité dans le refus des contradictions des différentes versions d'un même récit (*ibid.*).

Le langage scolaire renvoie de manière encore plus poussée à toutes ces caractéristiques typiques de l'écriture dans nos sociétés : les discours des manuels, des livres, mais aussi les productions des apprenants doivent être organisés, exhaustifs et cohérents, ils sont détachés du contexte immédiat de production et ne se réfèrent pas à un vécu concret, partagé (Lahire 2000, p. 226). De plus, comme nous l'avons déjà observé, le souci de la forme et de l'orthographe prédomine dans ce contexte d'apprentissage qui reflète le prestige social de l'écrit.

1.2.2. Le rapport à l'écrit des enseignants

Les professeurs sont les vecteurs de cet enseignement fortement scripturalisé à l'école. Il est alors intéressant de comprendre leur rapport à l'écrit, car il conditionne directement leurs choix didactiques, comme montré par Didier (2014, p. 397) :

Les conceptions et les opinions que les enseignants révèlent dans leurs énoncés constituent le cadre conceptuel des décisions qu'ils prennent pour élaborer des situations d'enseignement et

d'apprentissage, quel que soit le niveau où ils enseignent dans le cursus scolaire.

Ces conceptions et opinions sont en directe connexion avec le programme scolaire (*ibid.*, p. 398). Par exemple, l'accent sur la phonographie qui caractérise les premières années d'école amène les professeurs à considérer la maîtrise du système phonographique comme but principal de leur enseignement (Halté & Petitjean, 1980, p. 15-16). En outre, la considération de l'écrit comme code autonome a comme conséquence que la dimension phonographique se réduit à la simple maîtrise de l'orthographe, exercée par la pratique des dictées (*ibid.*). En même temps, la culture scolaire traditionnelle conduit les professeurs à croire, erronément, que l'écrit est un système ayant en commun avec l'oral fonctionnement, fins et situations d'utilisation (*ibid.*)

D'ici la constatation que le rapport à l'écrit des enseignants subit une forte influence du système scolaire, ainsi que de la société dans laquelle ils sont insérés. En outre, Blaser (2014) a montré que les années de la formation universitaire sont décisives pour le développement des conceptions et des pratiques des futurs professeurs. En effet, elle a remarqué que, pendant ces années, leurs conceptions évoluent en se détachant du sens commun pour se rapprocher de celles liées au monde scientifique. En ce qui concerne la dimension praxéologique, elle a constaté que les tâches scripturales effectuées deviennent plus contrôlées : la planification et la gestion du temps d'écriture, le processus de mise en texte et la révision-correction sont réalisés d'une façon plus organisée et méthodique.

Barré-De Miniac (2002) aussi a dégagé dans les conceptions des enseignants sur l'écriture et sur son apprentissage, ainsi que dans leurs pratiques scripturales, deux des trois axes qu'elle a proposés. Elle ajoute également la dimension de l'investissement, car en général, les enseignants devraient être plus conscients de leur rapport à l'écrit, pour mieux détecter et comprendre les éventuelles difficultés des élèves et intervenir en didactique, sans risquer de transmettre leurs propres représentations (*ibid.*, p. 15).

1.2.3. Écrit et échec scolaire

Les raisons qui peuvent amener les élèves à rencontrer des difficultés dans l'écriture sont multiples. Tout d'abord, la forte connexion établie entre l'école et l'écriture conduit parfois un élève qui rejette la première à rejeter également la seconde (Halté & Petitjean, 1980, p. 12). A cela s'ajoute des éventuelles difficultés d'écriture ou de lecture qui peuvent conditionner la réussite dans les autres matières étudiées, à cause de la fonction de l'écrit comme instrument d'apprentissage transdisciplinaire (*ibid.*).

Lahire (1995) a étudié de plus près les causes de l'échec scolaire des enfants issus du milieu populaire, en partant toutefois de la constatation que ce n'est pas la catégorie socioprofessionnelle en elle-même qui détermine la réussite scolaire des enfants. En effet, en ce qui concerne celle-ci, il a remarqué des variations considérables. Dans son ouvrage, Lahire décrit les "tableaux de familles" des élèves de l'école primaire où sa recherche s'est déroulée, dans le but de mieux comprendre quels facteurs peuvent déterminer la correspondance ou la discordance de leur rapport au savoir et à l'écrit avec celui de l'école. Il a essayé d'interpréter le rôle du patrimoine culturel familial, à partir de l'observation que celui-ci, si présent, n'est pas toujours transmis aux enfants qui se retrouvent donc en difficulté scolaire ; à l'inverse, parfois des situations de réussite ont lieu même en absence du support d'un patrimoine culturel familial bien développé et correspondant aux attentes scolaires. Grâce à sa recherche, Lahire a pu constater que le rapport à l'écrit des élèves est influencé par plusieurs facteurs interdépendants d'ordre moral, culturel, économique, politique ou religieux. Chaque tableau familial étudié s'est révélé singulier, mais l'une des difficultés qui rapprochent les élèves en échec est le manque de correspondance entre les relations sociales proposées en famille et celles exigées par l'école.

Le rôle des parents est donc fondamental pour favoriser une expérience scolaire positive. Même s'ils n'ont pas les instruments culturels adaptés pour introduire leurs enfants au monde scriptural, à travers leur intérêt pour le travail scolaire des enfants ils peuvent les accompagner et leur donner le soutien indispensable pour qu'ils s'impliquent dans le monde scolaire (Lahire, 1995).

Dans le contexte familial, les personnes les plus importantes pour l'introduction de l'enfant à l'écriture sont des femmes, en particulier les mères, car, si

elles-mêmes écrivent, leurs enfants éprouvent le désir de les imiter (Baratte 2007, p. 49). Ce même rôle est attribué à la sœur aînée ou, en dehors du cadre familial, à la maîtresse, qui devient une projection de la mère (*ibid.*). Quand l'apprentissage de l'écriture a lieu en famille en même temps qu'à l'école et qu'une collaboration s'instaure entre les deux dimensions, un terrain propice à une bonne expérience scolaire se constitue (*ibid.*, p. 222).

Plus précisément, Lahire (2000) montre que le type de culture présent en famille peut influencer la réussite ou l'échec scolaire des enfants, car il peut comporter une vision du monde et une utilisation du langage différentes de celles proposées par l'école. En effet, dans les milieux populaires, une culture orale-pratique caractérise les discours des enfants, qui rencontrent alors des difficultés à adopter le rapport écrit-abstrait au monde proposé par l'école, dont nous avons déjà parlé. Lahire observe que cette oralité présente dans le discours des élèves est remarquable dans l'apparente incohérence de leurs récits : les personnages et les actions ne sont pas distingués, les objets sont mal définis et les phrases ne sont pas terminées. De plus, les implicites et les présupposés du discours sont partiellement comblés par le recours au langage corporel, à la prosodie et aux onomatopées (*ibid.*, p. 223-227). Tout cela s'explique par le fait que « l'histoire est plus revécue, rejouée, mimée que racontée » (*ibid.*, p. 223), car les élèves s'en réfèrent comme à une expérience vécue, partagée avec l'auditoire. Au contraire, à l'école il leur est demandé de sortir de cette logique et de développer des stratégies narratives et descriptives uniquement verbales.

De même, les élèves avec un rapport oral-pratique au monde ont des difficultés à concevoir la langue comme un système de sons, lettres, syllabes, mots, phrases et, de manière plus générale, de catégories grammaticales en dehors d'une situation de communication concrète (*ibid.*, p. 134).

1.2.4. Les résistances à l'écrit

La conséquence la plus probable du décalage entre les deux rapports au monde cités est que les élèves manifestent des formes de désinvestissement et de résistance. Le manque de participation à l'activité didactique et l'absence de réponses aux questions posées par le professeur en sont les signes les plus visibles (*ibid.*, p. 169).

De plus, les apprenants peuvent mettre en place des stratégies de résistance plus spécifiques, auxquelles ils recourent pour survivre dans un contexte scolaire composé de sollicitations incompréhensibles pour eux. D'abord, ils peuvent effectuer des « imitations orales par intuition pratique » (*ibid.*, p. 159), quand ils se limitent à répondre aux questions posées par l'enseignant en répétant tout simplement les énoncés d'autres élèves. Cette attitude est parfois démasquée quand les exercices comportent des pièges. Lahire (*ibid.*, p. 160) cite à titre d'exemple les erreurs en analyse logique dérivées de la reconnaissance des compléments par les prépositions qui les introduisent :

Maître : Qui peut compléter la phrase (écrite au tableau : « Mon frère joue au ballon. ») par un complément circonstanciel (C.C.) qui répond à la question « Comment... ? ».

Élève 1 : en s'amusant.

Maître : C'est un C.C.... ?

Élève 1 : de manière.

Maître : Qui peut m'en trouver un autre ?

Élève 2 : en France.

Maître : non !

Élève 3 : en salle.

Maître : Non ! Est-ce que ça répond à la question « Comment ? »

Non ! Alors !

Le manque de pertinence des réponses est visible aussi dans le déroulement d'exercices structuraux avec des vides, remplis parfois sans une raison logique. En outre, les élèves peuvent appliquer des « automatismes », qui consistent à ne pas avoir recours au raisonnement pour répondre à une question ou faire un exercice, mais à s'appuyer sur des habitudes déjà acquises ou des indices externes aux catégories scolaires (*ibid.*, p. 161). Par exemple, en analyse logique les élèves tendent à considérer tout ce qui est au début de phrase comme sujet.

Une autre forme de résistance à l'écrit consiste à la difficulté de pratiquer des transformations et des constructions de propositions (*ibid.*, p. 171). En effet, Lahire a remarqué que les élèves avec un rapport oral au monde n'arrivent pas à effectuer des tâches comme la conjugaison de verbes ou le passage de la forme affirmative à celle négative d'une phrase, même quand ils peuvent se référer à un modèle à imiter. Cela advient quand la requête de transformer la langue est explicite et en dehors d'un contexte spontané ; au contraire, les élèves peuvent s'exprimer correctement quand les énoncés sont mis dans une situation communicative. Selon Lahire, cela montre une

difficulté à réfléchir sur la langue, qui s'oppose à la demande de l'école de prendre conscience de la forme grammaticale. De plus, parfois les apprenants ne peuvent pas effectuer des exercices structuraux oraux où on leur demande de reproduire la structure d'une phrase ; cela s'explique par le fait que ces élèves focalisent leur attention sur le sens plus que sur la forme de l'énoncé et, par conséquent, utilisent d'autres mots pour exprimer le même concept.

Les fautes d'orthographe peuvent également être considérées comme des formes de résistance à l'écrit, car elles reflètent une difficulté à concevoir la langue comme un système autonome, en dehors d'un contexte concret (*ibid.*, p. 183). La maîtrise de l'orthographe est en effet un processus complexe, qui implique la conscience des relations entre les différents paradigmes grammaticaux, ce qui renvoie, encore une fois, à un rapport réflexif au langage.

La conception pragmatique du monde à l'origine des résistances que nous venons de citer cause aussi des malentendus dans la compréhension de consignes ou d'énoncés, dont les élèves se réapproprient selon la perspective pratique qui caractérise leur conception de la langue (*ibid.*, p. 176).

Toutes ces résistances sont souvent considérées par les enseignants comme des marques d' « échec scolaire », sans qu'il y ait une vraie réflexion sur leurs causes plus profondes.

1.3. L'apprentissage de la langue seconde en contexte migratoire

1.3.1. Scolarisation et culture sociale

Les difficultés scolaires qui caractérisent les milieux populaires se retrouvent aussi dans le parcours éducatif des élèves issus de l'immigration. Les résultats des enquêtes PISA ont notamment montré que les élèves immigrés de la première génération ont plus de probabilités de se trouver dans une situation d'échec scolaire que leurs pairs autochtones (Schleicher, 2015). En effet, il s'agit d'un public avec des caractéristiques bien spécifiques, que nous essayerons de comprendre, en les mettant en relation à leur rapport à l'écrit dans le cadre de l'apprentissage de la langue seconde.

Tout d'abord, il faut préciser que nous nous référerons au public scolaire migrant dans son sens plus large, y incluant les immigrés ayant déjà obtenu la citoyenneté du pays d'accueil, les demandeurs d'asile, les réfugiés et les mineurs non accompagnés ou des migrants en situation irrégulière. Nous soulignons aussi qu'une distinction s'effectue entre les migrants au sens large et les réfugiés. Selon la définition de l'UNHCR (2006), le terme "migrant" se réfère à toutes les personnes qui décident de quitter leur pays natal pour des raisons liées à la recherche de meilleures conditions de vie, au niveau éducatif ou professionnel, ou pour rejoindre leur famille. Les réfugiés, au contraire, sont ceux dont le déplacement est dû à la tentative de fuir des persécutions, violences ou risque de mort.

Les difficultés à l'écrit de ces élèves et leur parcours scolaire ne peuvent pas être expliqués seulement en considérant leur origine étrangère et la mauvaise maîtrise de la langue du pays d'accueil (Lahire, 1995). Adami (2009) mentionne les études de Lahire pour affirmer que les migrants faiblement scolarisés se trouvent dans une situation similaire à celle constatée par le chercheur dans les milieux populaires : «Les vrais différences "culturelles" ne sont pas d'ordre géographique ou ethnique mais d'ordre social et épistémique » (p. 67-68).

Cela veut dire que souvent les migrants appartiennent au même monde culturel oral-pratique qui caractérise généralement les classes sociales défavorisées. Comme Adami (2008) le précise, l'écriture a été introduite dans presque toutes les sociétés contemporaines, toutefois l'oralité peut rester une relation au monde prépondérante, surtout dans les catégories populaires. Nous rappelons que Dabène (1991) a souligné

que « l'écriture n'est pas l'exercice naturel du langage » (p. 14) et que dans certaines sociétés le passage complet vers toutes les nouvelles formes de relation au monde véhiculées par l'écrit, que nous avons évoquées dans le chapitre précédent, n'a pas encore eu lieu.

Cela est dû au fait que dans certains pays il n'existe pas encore une scolarisation solide, qui permet aux élèves de faire une vraie entrée dans le monde scriptural (Adami, 2006). Parfois les écoles n'ont pas les moyens économiques pour fournir une éducation de qualité, parfois la volonté de gouvernements empêche la scolarisation de certaines catégories de personnes, sur des critères religieux, culturels ou de genre. Qui plus est, la langue d'alphabétisation ne correspond pas à celle utilisée au quotidien par les élèves, comme dans le cas du français, anglais et portugais dans les ex-colonies africaines (*ibid.*).

L'ensemble de toutes ces raisons produit un taux très élevé d'analphabètes parmi les migrants qui arrivent en Europe et s'intègrent dans le système éducatif des pays d'accueil, qui d'ailleurs leur propose un rapport à l'écrit bien différent. Pour être plus précise, l'UNESCO en 1978 a introduit la définition suivante de l'alphabétisme fonctionnel, toujours en vigueur :

Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté (UNESCO, 2006).

Par conséquent, les analphabètes ou les analphabètes fonctionnels sont ceux qui ne savent pas lire et écrire ou « les personnes ayant suivi une scolarité et acquis les rudiments de la lecture et de l'écriture, mais qui ne parviennent pas à mettre ces compétences en œuvre dans les situations courantes de la vie quotidienne » (Adami, 2008, p. 3).

Adami parle d'un vrai « choc culturel » (*ibid.* 1) pour ces migrants au moment de leur arrivée dans les pays européens où l'écrit occupe une place si importante à tous les niveaux.

1.3.2. Plurilinguisme et affectivité

Le répertoire langagier des enfants migrants est caractérisé par un bilinguisme ou par un plurilinguisme, souvent déjà typiques des contextes linguistiques des pays d'origines (Adami, 2009, p.30). Cette condition devrait constituer un avantage pour l'apprentissage de la langue seconde, plutôt qu'un obstacle. En effet, selon la « théorie de l'iceberg » de Cummins (1979), il existe une interdépendance invisible entre les langues parlées, constituée par les stratégies cognitives et méta-linguistiques qui peuvent se transmettre d'une langue à l'autre. De cette façon, il contredit les théories qui considèrent le bilinguisme comme une condition qui empêche la bonne maîtrise linguistique. De même, un enfant qui a développé ces compétences dans sa langue première pourra les exploiter dans son apprentissage de la langue seconde. Cela explique pourquoi les enfants avec un faible niveau en L1 ont généralement plus de difficultés dans l'apprentissage de la L2.

Cummins (1981) a également proposé des notions qui pourraient rendre plus efficace l'enseignement d'une langue seconde aux enfants bilingues. Il s'agit des BICS et CALP, élaborées dans le domaine de la didactique d'une langue seconde. Le BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) renvoie à la langue apprise naturellement par les natifs jusqu'à l'âge de cinq ans, ou à la compétence de communication acquise entre six mois et deux ans par les apprenants d'une langue seconde. Son apprentissage présuppose l'établissement d'un rapport concret avec la réalité évoqué par la langue. Cette compétence linguistique n'est toutefois pas suffisante pour réussir à l'école, car on demande aux élèves de développer des compétences langagières qui appartiennent au langage académique, notion apparue pour la première fois dans les études de Cummins. Celles-ci sont nommées par Cummins avec le sigle de CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Les activités scolaires qui travaillent sur le BICS sont cognitivement peu exigeantes et fortement contextualisées ; cela signifie que la langue est utilisée dans une situation concrète, où le locuteur peut profiter dans la communication de l'aide d'éléments extralinguistiques et matériels, où il y a encore la possibilité de négocier le contenu du discours avec son/ses interlocuteur.s. Au contraire, le CALP comporte la présence d'un contexte réduit et d'activités cognitivement plus exigeantes, qui utilisent du vocabulaire spécifique et des structures linguistiques plus complexes.

A partir des notions de BICS et CALP, Cummins (1981) a développé un diagramme à deux axes (figure 1), référés à la contextualisation et à la demande cognitive qui caractérisent l'utilisation de la langue. Sur l'axe vertical, il situe la langue selon sa croissante demande cognitive, à partir d'une demande basse, c'est-à-dire typique des conversations sur des sujets informels, jusqu'à une plus élevée, qui caractérise de thèmes plus abstraits et académiques. En revanche, sur l'axe horizontal, le contexte est représenté à partir de situations d'interaction en face à face jusqu'à l'utilisation du langage pauvre de contexte extralinguistique et situationnel.

De cette façon, quatre quadrants A, B, C et D se forment. Le quadrant A se réfère à des tâches avec un contexte élevé et une demande cognitive basse, le B à des tâches avec un contexte élevé et une demande cognitive élevée, le C à la présence d'un contexte élevé et une demande cognitive basse et, enfin, le D à la combinaison d'un contexte bas et une demande cognitive élevée.

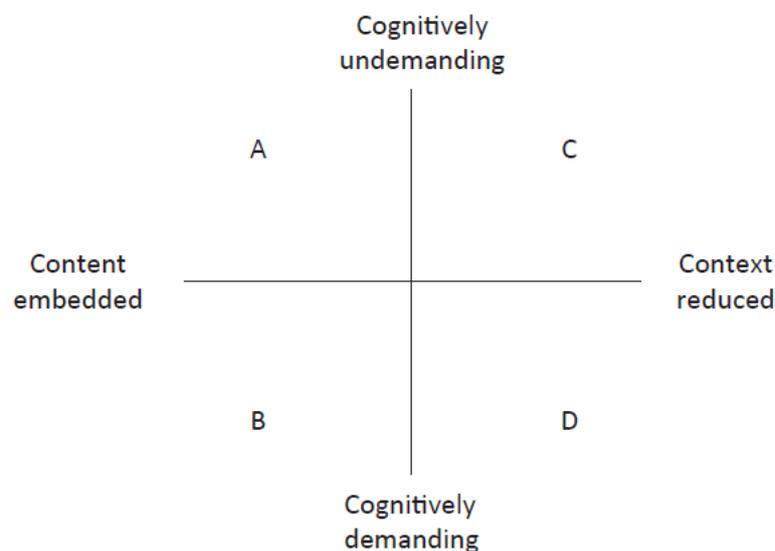


Figure 1. Modèle quadripartite de Cummins (2000, p. 68)

Selon Cummings, il conviendrait de commencer l'apprentissage de la L2 par l'emploi du BICS, mais progressivement amener les élèves à entrer en contact avec le

CALP, en proposant des activités décontextualisées peu compliquées. En effet, pour qu'ils puissent réussir à l'école, dans l'apprentissage de la L2 mais aussi dans les autres matières, il est nécessaire qu'ils apprennent graduellement à maîtriser le langage académique.

Un autre élément dont il faut tenir compte dans l'enseignement de la langue seconde aux élèves migrants est celui de l'affectivité. Il est reconnu que, en général, l'apprentissage d'une langue étrangère est fortement influencé par les facteurs affectifs (Arnold, 2006). Selon Krashen (1981), l'acquisition linguistique est possible seulement quand le "filtre affectif" de l'apprenant est faible, c'est-à-dire quand il se trouve en absence d'anxiété, quand il a confiance en lui et qu'il est motivé. Pour le public qui intéresse notre recherche, cette dimension assume une importance encore plus grande, à cause de l'histoire personnelle, des conditions de vie précaires et des difficultés d'intégration dans une nouvelle société auxquelles les élèves migrants doivent faire face.

Il ne nous est pas possible ici de présenter de manière exhaustive tous les facteurs d'ordre affectif qui se posent comme obstacle à l'apprentissage de la L2. Nous soulignons seulement que parfois une conflictualité se développe envers la langue du pays d'accueil, ainsi qu'un sentiment d'infériorité et d'insécurité qui peut s'installer à cause de la faible maîtrise de la langue écrite (Perregaux, 1997). Le rapport difficile avec la langue d'origine, en relation à la reconstitution d'une nouvelle identité, constitue un autre élément d'influence sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (Fargeas, 2007).

1.3.3. L'engagement dans la littératie

Ainsi, Maynard (2015) a pensé proposer un nouveau modèle de rapport à l'écrit, adéquat aux caractéristiques du public scolaire immigrant allophone. La chercheuse a notamment considéré comme nécessaire d'adapter le modèle de Chartrand et Blaser, en mettant en valeur la notion d'engagement dans la littératie. Par ce terme, elle se réfère à « l'investissement à la fois affectif et cognitif d'un élève dans une tâche dans le but de la réussir » (*ibid.*, p. 73). Selon Maynard, l'engagement dans la littératie des élèves immigrants allophones peut être stimulé par la prise en compte de leur

répertoire plurilingue et de leur identité. Nous proposons ici la représentation graphique de ce nouveau modèle, nommé RE+.

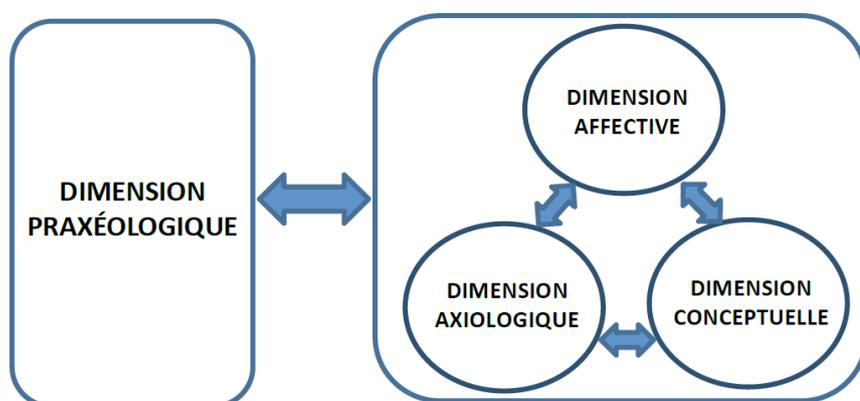


Figure 2. Illustration théorique de la notion de RE+ (Maynard, 2015, p. 77)

Comme il est possible de le remarquer, Maynard conserve les catégories déjà élaborées par Chartrand et Blaser, tout en mettant bien en évidence leur interrelation et en soulignant la position particulière de la dimension praxéologique. En effet, comme l'ont déjà remarqué Chartrand et Blaser (2008), les pratiques scripturales peuvent soit déterminer les autres dimensions soit en découler. Ce qui caractérise le modèle de Maynard est que l'affectivité y revêt une importance privilégiée, car les sentiments et les réactions des élèves vis-à-vis de l'écriture constituent un signe clair de leur implication. Même les autres dimensions du rapport à l'écrit sont conçues comme un moyen de détecter la force de cet engagement. De cette façon, il est possible d'identifier quelles activités linguistiques favorisent ou, au contraire, entravent l'engagement dans l'apprentissage de la L2 étudiée.

A la suite des résultats de ses recherches menées dans le contexte québécois de l'enseignement du français L2, Mayard (2016) a proposé d'introduire dans l'enseignement la réalisation de textes identitaires plurilingues. Il s'agit de productions écrites, où les élèves peuvent se référer à leurs expériences personnelles, comme leur histoire familiale, en utilisant toutes les langues de leur répertoire langagier. L'objectif est de mettre en valeur l'identité de chaque apprenant et, ainsi, de stimuler leur engagement dans la littératie. Plus précisément, Maynard a combiné la production de

ces textes avec des ateliers d'expression théâtrale, pour mettre les élèves dans une situation d'aisance affective majeure et pour leur montrer qu'ils sont capables de s'exprimer dans la langue cible.

Il est alors important de tenir compte de la stricte relation qui, comme l'affirme Rispaïl (2022), existe entre l'identité des apprenants et l'enseignement linguistique: «Enseigner une langue suppose de provoquer un bouleversement qui dépasse ses aspects linguistiques pour atteindre les racines parfois cachées de celui qui reçoit cet enseignement » (p. 33) .

Dans notre travail, nous analyserons le rapport à l'écrit des élèves du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes, en essayant de comprendre si l'engagement dans la littérature a lieu et comment celui-ci s'est développé. Plus spécifiquement, il sera intéressant d'analyser les activités didactiques proposées en classe de grec par les professeurs et les réactions des apprenants, pour évaluer quels facteurs peuvent influencer leur apprentissage, à la lumière de leur cadre familial de provenance.

Partie 2 – La recherche : L'écrit entre école et famille

Dans ce deuxième chapitre, nous décrirons la méthodologie adoptée pour conduire notre recherche et les étapes de son déroulement. Plus spécifiquement, nous expliquerons pourquoi nous avons choisi l'étude de cas qualitative et quelles sont les caractéristiques de notre terrain de recherche. Ensuite, nous présenterons les outils de collecte de données, ainsi que l'échantillon du public sur lequel notre recherche a été menée. Après avoir mis en évidence les étapes de la sélection de l'échantillon et du déroulement de la recherche, nous préciserons certaines limites et contraintes auxquelles nous avons été soumises. Enfin, nous expliquerons comment nous avons procédé à l'analyse des données obtenues, pour ensuite procéder à leur présentation.

2.1 Identité de la recherche

2.1.1. Le choix méthodologique : Étude de cas qualitative

Dans notre mémoire, nous avons opté pour l'étude de cas et la recherche qualitative. L'étude de cas qualitative est ainsi définie par Yin (1984, p. 23) :

[...] une enquête empirique qui étudie un phénomène dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans laquelle des sources d'information multiples sont utilisées.

En effet, la problématique que nous avançons est située dans un terrain défini, celui des classes plurilingues du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes. De ce contexte, nous retirerons les données empiriques qui nous aideront à définir les raisons des difficultés à l'écrit et du refus éventuel, de la part de certains élèves de ces classes, de participer à l'activité proposée. Il s'agit d'un phénomène complexe, que nous essayerons de comprendre en prenant en considération le sens donné à ces pratiques par les élèves d'un côté et les professeurs de l'autre. En suivant seulement une approche qualitative, il est possible d'interpréter un phénomène à partir des représentations des individus impliqués (Denzin & Lincoln, 2005). Le cas dont nous allons rendre compte est assez particulier, car caractérisé par plusieurs spécificités qui le différencient des autres contextes d'enseignement du grec langue

seconde. Il s'agit d'une situation empirique très délimitée, d'où l'intérêt de recourir à l'étude de cas (Albarello, 2011).

2.1.2. Le contexte de la recherche

Notre recherche s'est déroulée auprès du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes, dans le cadre du stage effectué à la deuxième année de master en didactique des langues « Enseignants de langues en Europe : Formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires ».

Le collège est qualifié d'interculturel à cause de la forte présence d'élèves de plusieurs nationalités, parmi lesquelles la nationalité grecque est une minorité. L'organisation des écoles interculturelles est réglée par la législation grecque (loi 2413/1996, articles 34-37) qui assigne à telles institutions scolaires le but d'adapter l'enseignement aux besoins de jeunes avec « des particularités sociales, culturelles ou éducatives » (art. 34). Pour cette raison, elles se caractérisent par une plus grande autonomie décisionnelle, car elles peuvent adopter des programmes spéciaux ainsi que proposer des cours supplémentaires ou alternatifs et le nombre d'élèves pour chaque classe peut être réduit (art. 35).

Au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes, la présence d'élèves de plusieurs nationalités reflète l'environnement multiculturel de son quartier, Omonia, où beaucoup d'ethnies étrangères coexistent. Il faut rappeler que, depuis la crise migratoire de 2015, la Grèce a assisté à l'arrivée de flux migratoires très consistants, en tant que l'un de principaux points d'accès à l'Europe (Pillan, 2016). Selon les données communiquées par l'UNICEF (2020), en septembre 2020 environ 44,500 réfugiés et enfants migrants étaient présents en Grèce, dont 4,000 enfants non accompagnés (92.8% garçons et 7.2% filles). Il s'agit pour la plupart de jeunes âgés de 15-17 ans, ressortissants du Pakistan, Afghanistan et Syrie.

Selon la législation grecque¹, ces enfants immigrés et les réfugiés politiques sont soumis aux mêmes obligations de scolarisation minimale que les enfants grecs, au point que les écoles doivent les inscrire même s'ils ne possèdent pas les documents nécessaires, car leurs parents n'ont pas obtenu le permis de séjour (Markou &

¹ Loi 2910/2001, article 62.

Parthenis, 2015). Au fil des années, le nombre d'enfants réfugiés et migrants inscrits aux écoles grecques a augmenté significativement ; il suffit de considérer qu'en décembre 2018 ils étaient 11.500, un taux élevé d'environ 44% plus par rapport au pourcentage de juin de la même année (UNICEF, UNHCR and IOM, 2019).

Au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes, pour raison d'efficacité didactique, les élèves nouvellement arrivés en Grèce sont inscrits dans des classes séparées de celles des enfants ayant déjà fréquenté l'école primaire en Grèce. Nous avons eu l'occasion d'observer le déroulement des cours de grec dans trois de ces classes, deux de première et l'une de deuxième. Les nationalités majoritairement représentées ici sont les nationalités afghane, congolaise, turque, égyptienne et albanaise. Il s'agit d'un contexte éducatif assez particulier, car l'assiduité des élèves est très irrégulière et la maîtrise de la langue ainsi que le répertoire langagier peuvent varier considérablement d'un enfant à l'autre. Le niveau des cours de grec se situe entre le niveau A0 et le niveau A2.

2.1.3. Les outils de collecte de données

Dans le but d'appréhender notre terrain, nous avons décidé de croiser plusieurs points de vue : celui des élèves et leurs familles, celui des professeurs et celui de la réalité de la classe. Pour cette raison, nous avons recouru à différents outils pour la collecte des données : l'observation des classes et les entretiens avec les élèves, leurs parents et les professeurs.

L'observation de classe a été effectuée grâce à l'écriture d'un journal de bord, où nous avons gardé la trace du déroulement des cours et de réflexions qui en ont découlé. En effet, le but de cet outil, selon Baribeau (2005, p. 112), est le suivant :

[...] se souvenir des événements, établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre.

L'observation de la classe s'inscrit dans le cadre de l'approche ethnographique, que nous avons appliquée grâce à l'ouvrage de Cambra Giné (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. En outre, nous avons créé une grille

d'observation qui nous a permis de focaliser notre attention sur la place de l'écrit². Nous y avons noté la nature de chaque cours, les objectifs d'apprentissage, le type d'activités effectuées et la réponse des élèves, l'attitude du professeur, la modalité de communication en classe, les fautes et les résistances à l'écrit et la gestion du matériel, l'évaluation.

Le deuxième outil de collecte des données auquel nous avons recouru est l'entretien semi-directif. En particulier, nous nous sommes référés à l'ouvrage de Kaufman (1996) *L'entretien compréhensif*, d'où nous avons tiré des indications sur les modalités de préparation, gestion et ensuite analyse de l'entretien. Dans cet ouvrage, nous avons également trouvé des suggestions pour la création de nos grilles d'entretien. Nous avons conçu trois canevas d'entretiens différents en fonction de nos informateurs : les élèves, les parents et les professeurs³.

Les séquences thématiques ont été structurées de façon similaire dans les trois cas: d'abord, nous avons posé des questions concernant le profil et le parcours éducatif; ensuite, nous nous sommes focalisée sur l'expérience d'apprentissage / enseignement auprès du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes; nous avons continué avec une thématique concernant les pratiques scripturales et l'apprentissage des langues hors du contexte scolaire; enfin, nous avons posé aux élèves et aux parents des questions sur les attentes pour l'avenir, tandis qu'aux professeurs nous avons demandé des informations sur leurs attentes d'enseignement avec ce public scolaire . A travers ces questions, nous avons essayé de faire émerger les quatre dimensions du rapport à l'écrit identifiées par Chartrand et Blaser (2008) : affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique (voir *Partie 1*, p. 12).

2.1.4. Le corpus

L'échantillon de nos entretiens est constitué de sept filles et deux garçons, âgés de treize à quinze ans. Deux d'entre eux sont inscrits à la classe de deuxième, les autres à la classe de première. Parmi les élèves, trois sont congolais, quatre afghans, une albanaise et une bangladaise. De plus, nous avons pu parler avec cinq parents (deux en couple) et avec la sœur de l'un des élèves, sa tutrice légale. Enfin, nous avons

² Cfr. annexe 1.

³ Cfr. annexes 2, 3 et 4.

interviewé quatre enseignants, dont nous avons pu suivre les cours de grec. Nous précisons que tous les prénoms qui seront cités dans les prochaines pages sont fictifs, pour garder l'anonymat de nos interviewés.

2.1.5. Le choix de l'échantillon et le déroulement de la recherche

Notre observation des cours de grec du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes s'est étendue du mois de février jusqu'à la fin de mai de l'année 2022, pour un total de cent vingt heures de cours suivies.

Vers les mois de mars-avril, nous avons commencé à élaborer nos grilles d'entretien et d'observation de classe, pour ensuite procéder au choix des élèves à interviewer. Nous allons maintenant décrire comment le choix de notre échantillon a subi des modifications au fil du déroulement de la recherche.

Au début, notre échantillon aurait dû être composé de cinq enfants et de leurs parents. En principe, nous avons établi deux critères de sélection. Le premier était celui de la variation : nous avons décidé d'interviewer des jeunes de nationalité, sexe, réussite scolaire et niveau d'éducation différents ; en outre, au moins l'un d'entre eux ne devait pas avoir été scolarisé avant son arrivée en Grèce. L'autre critère était celui de l'intérêt né de l'observation en classe : nous aurions choisi les élèves qui attireraient notre attention pour leur rapport au monde scriptural.

Cependant, un troisième critère s'est imposé dans notre choix du public, celui de la langue. Il a fallu trouver des élèves, et des parents aussi, qui pouvaient bien s'exprimer en anglais ou en français, car les entretiens étaient supposés se dérouler dans ces langues. Cela n'a pas été facile, surtout du côté des parents. Enfin, pour pouvoir croiser les données des entretiens avec l'observation de classe, il était nécessaire que ces élèves aient une fréquence assez régulière. Il fallait également que les parents soient disponibles. Pour toutes ces raisons, l'échantillon que nous avons imaginé dans un premier temps, a subi plusieurs modifications.

Les parents ont été contactés par téléphone au début du mois de mai, pour qu'ils nous donnent d'abord leur permission d'interviewer les enfants, ensuite pour qu'ils nous confirment leur disponibilité et que nous puissions les interroger à leur tour. Nous avons préparé un texte explicatif du contenu de notre recherche en langue

grecque, anglaise et française, avec le formulaire du consentement à signer⁴ ; toutefois, le premier contact avec eux a été établi à oralement, de façon qu'ils puissent avoir moins de problèmes de compréhension. Les permissions ont été signées directement au moment du déroulement de l'entretien ; personne n'a consacré du temps à lire notre lettre de présentation de la recherche avant de signer.

L'une des enseignantes s'est occupée de la prise de contact avec les parents. Elle nous a dit que tous les parents ayant répondu à ses appels avaient accepté l'invitation avec enthousiasme, mais que des problèmes avec l'emploi du temps de leur travail avaient rendu la prise de rendez-vous difficile. Par crainte de ne pas trouver assez de parents disponibles avant la fin de l'année scolaire, la professeure a parlé avec un nombre d'entre eux plus élevé que celui décidé au début. De cette façon, nous nous sommes retrouvée à interviewer dix élèves et cinq parents. A cela s'ajoute un entretien lors duquel nous avons parlé avec les parents et leur fille en même temps, pour des besoins de traduction. Nous allons fournir des détails plus précis sur la constitution de cet échantillon dans le chapitre suivant, en présentant les tableaux de familles.

Ces entretiens se sont déroulés de la fin du mois de mai jusqu'à la mi-juin, à la bibliothèque ou dans les salles de classe de l'école. Nous avons décidé d'analyser même les entretiens supplémentaires pour l'intérêt des informations qui en étaient ressorties. Seulement deux d'entre eux n'ont pas été inclus dans notre corpus de données, celui d'une mère et de son fils, inscrit dans une classe où nous n'avons pas eu l'occasion de suivre les cours. En considérant que notre recherche vise à combiner les propos des interviewés avec la réalité de la classe, il ne nous est pas semblé pertinent de prendre en compte ces deux interviews.

A la fin de l'année scolaire, nous avons procédé à l'interviewer des quatre professeurs de grec des élèves de notre échantillon. Les entretiens se sont alors déroulés à l'école au mois de juin 2022.

⁴ Cfr. annexe 5.

2.1.6. Limites et contraintes

Nous souhaitons ici indiquer les limites et les contraintes qui ne permettent pas à notre recherche de prétendre à l'exhaustivité.

Tout d'abord, nous devons admettre que nos observations de classe sont partielles pour deux raisons. Premièrement, notre manque de maîtrise de la langue grecque ne nous a pas permis de toujours comprendre tout ce qui arrivait dans la salle de classe, probablement en perdant des informations intéressantes pour notre recherche. En deuxième lieu, notre emploi du temps dans le cadre du stage était assez fragmentaire et cela ne nous a pas permis de bien suivre l'enchaînement des cours d'une même unité didactique.

D'autres contraintes se sont imposées. Nous avons déjà évoqué la difficulté à interroger les élèves initialement choisis, sur lesquelles nous avons focalisé notre attention pendant les observations en classe. A cause de cela, nous n'avons pas pu recueillir des données complètes sur l'attitude en classe de tous les élèves interviewés. Enfin, la plus grande limite pendant les entretiens a été la difficulté de communication de certains élèves en langue anglaise. Parfois, les réponses n'ont pas été exhaustives ou compréhensibles à cause de cet obstacle linguistique.

Nous allons mieux présenter toutes les contraintes qui ont caractérisé le déroulement de chaque entretien dans la partie de l'analyse.

2.1.7. Les outils d'analyse de données

La dernière étape de notre recherche a été l'analyse des données collectées. Pour les entretiens, nous avons effectué une analyse thématique de contenu, à partir des quatre catégories du rapport à l'écrit élaborées par Chartrand et Blaser (2008) que nous avons déjà citées (voir *Partie I*, p. 12). Tout en suivant la partition en ces quatre dimensions, nous avons décidé de présenter les résultats des entretiens des élèves et de leurs parents selon le modèle des tableaux de familles de Bernard Lahire (1995). Nous avons en effet considéré que les histoires familiales si bouleversantes de ces élèves issus de l'immigration ont pu marquer leur rapport à l'écrit ; nous avons donc estimé essentiel de prendre en compte leurs parcours individuels dans la collecte de nos données.

Par conséquent, nous avons analysé ensemble l'entretien d'un élève avec celui de son parent, pour que le lecteur puisse mieux suivre et contextualiser les propos de nos interviewés. Au contraire, nous avons produit une seule analyse pour les entretiens des professeurs, dont nous avons immédiatement présenté les résultats en relation avec nos observations de classe.

2.2. Résultats

2.2.1. Les tableaux de familles

Nous allons maintenant présenter les neuf tableaux de familles, dérivés des quatorze entretiens faits avec les élèves et leurs parents. Nous souhaitons préciser que l'ordre d'exposition ne suit pas l'ordre chronologique du déroulement des interviews, mais un principe d'affinité thématique.

Nous ajoutons que les citations des entretiens incluses dans notre analyse sont en langue originelle si l'entretien s'est déroulé en français, traduites en français si l'interview a eu lieu en anglais. Nous avons choisi de rester toujours fidèles aux paroles de nos interviewés, sans apporter des modifications, même là où un réaménagement orthographique ou syntaxique aurait pu en faciliter la compréhension. En outre, nous nous sommes référée aux études de Kerbrat-Orecchioni (2009, cité par Guedat-Bittighoffer & Dat, 2018) sur la subjectivité langagière pour définir les signes de la dimension axiologico-affective dans les adjectifs, les substantifs, les adverbes et les verbes utilisés par nos interviewés.

2.2.1.1. Chantal - Un écrit idéalisé

Chantal est une jeune fille âgée de treize ans et née au Congo, qui fréquente la classe de première. L'entretien avec elle se déroule en langue française quelques jours après celui du père, un homme de trente-quatre ans, que nous allons ici appeler Caleb. Sa femme n'a pas pu venir à l'école car elle a eu un enfant seulement un mois avant. Chantal, tout comme son père, se sont montrés très ouverts pour nous parler et nous raconter leur expérience. Une fois l'entretien terminé, nous avons eu l'occasion de continuer notre conversation avec lui dans un contexte moins formel, pendant qu'il attendait d'être convoqué pour faire une interview avec une autre stagiaire. Cette discussion ultérieure nous a offert la possibilité de recueillir des informations supplémentaires par rapport aux thématiques de l'entretien.

L'arrivée en Grèce

Nous comprenons que le parcours de Chantal et de sa famille pour arriver en Grèce a été très compliqué et douloureux. En 2017 le père laisse le Congo car, nous dit-il, «j'avais eu des problèmes là-bas » (TP 56). Il est donc obligé de se séparer de sa femme et de ses deux filles, qui le rejoignent seulement trois ans plus tard, en 2020. Pendant ce temps, Caleb n'a pas beaucoup de contact avec sa famille, mais il essaye de faire tout son possible pour la ramener en Grèce. Ici son diplôme d'électricien professionnel n'est pas reconnu et il doit s'adapter et faire « d'autres travaux » (TP 16).

Chantal, sa sœur et leur mère arrivent d'abord en Turquie, ensuite à Lesbos, où elles restent pendant environ une année et demie. Dans un premier temps, elles sont mises en quarantaine à cause de l'émergence du Covid-19. Cette expérience a été traumatisante pour Chantal : « On vivait avec des serpents, on en avait, j'en ai vu de mes propres yeux et on en avait beaucoup. Je n'arrivais même pas à dormir la nuit parce que je faisais des cauchemars tout le temps » (TP 14). Par la suite, elles sont transférées à Moria, le principal camp de migrants et de réfugiés de l'île, mais le 8 septembre 2020 il prend feu et les trois restent pour une semaine dans la rue. Finalement, elles sont transférées au centre éducatif de Mavrovouni "Tapuat", parrainé par l'UNICEF- EU et transformé en abri pour femmes et enfants à la suite de l'incendie de Moria. D'ici elles sont envoyées à Athènes, où enfin elles peuvent rejoindre Caleb.

La situation actuelle de la famille de Chantal n'est pas encore stable, au contraire. La mère, qui dans son pays était esthéticienne et coiffeuse, en Grèce ne travaille pas et sa demande d'asile, ainsi que celles de ses filles, ont été rejetées. Apparemment, le fait que le père ait déjà obtenu son permis de séjour n'empêche pas le risque d'être chassés d'un moment à l'autre de la maison qui leur avait été assignée. « Ma mère essaye de se battre » (TP 18), nous dit Chantal les larmes aux yeux. Elle éclate en sanglots et nous interrompons l'enregistrement pendant environ cinq minutes.

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Chantal a commencé à fréquenter le Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes depuis septembre 2021. C'est sa mère qui a pris l'initiative de l'inscrire,

fatiguée d'attendre inutilement l'intervention de l'assistante sociale. Auparavant, Chantal avait suivi quelques cours de grec et d'anglais à Moria, mais sans régularité à cause de l'incendie. En revanche, au Congo elle a fréquenté pendant six ans l'école : deux de maternelle, quatre de primaire. Là-bas, la fille a appris à écrire en français, tout comme ses parents l'ont fait avant elle.

Le père nous explique que dans leur pays le français a le statut de langue professionnelle et que pour cela elle est la seule utilisée à l'école. La langue maternelle des Congolais, le lingala, n'y a pas de place et on s'en sert plutôt à l'oral. Il est possible de l'écrire grâce à l'alphabet français, toutefois cela n'est pas si fréquent : « On peut écrire aussi en lingala, c'est pas un problème, mais si vous voulez travailler, tout ce que vous voulez faire, envoyer un message à quelqu'un, c'est en français » (TP 48). A l'école, Chantal et ses parents ont également étudié l'anglais, mais ils ne le maîtrisent pas bien car, nous dit le père, « on prend l'anglais comme un cours de langue seulement, c'est pas trop » (TP 44). A la maison ils utilisent soit le français, soit le lingala, mais Chantal « ne parle que français » (TP 66). Du reste, quand elle était petite, ses parents lui parlaient toujours en français « pour que je puisse maîtriser la langue », nous dit-elle (TP 136). En français, elle n'a pas de problème à l'oral, elle sait bien lire, mais elle dit rencontrer des difficultés à l'écrit.

En ce qui concerne le grec, personne dans la famille ne sait s'exprimer aisément. La mère de Chantal fréquente maintenant un cours de langue ; le père avait commencé à en suivre un dès son arrivée, mais après un mois il avait dû l'interrompre à cause du travail. Maintenant il peut le comprendre, mais il n'arrive pas trop à parler. Pour cela, il espérait que Chantal puisse être pour lui comme une « interprète » à consulter en cas de besoin. Toutefois, ses attentes n'ont pas été satisfaites, car sa fille n'avance pas dans l'apprentissage, à l'écrit comme à l'oral : « Il y a des moments où je me suis fâché, je me suis dit mais comment toi tu pars à l'école mais que tu n'arrives pas à parler ? Tu n'apprends pas ou comment ? » (TP 84). Pour cette raison, il l'a inscrite à un cours supplémentaire organisé par l'association GCR. L'une des raisons du manque de progression dans l'apprentissage de Chantal, selon son père, est une exposition insuffisante à la langue. Si elle restait plus de temps à l'école et parlait plus avec des natifs, elle pourrait sûrement s'améliorer.

Effectivement, quand nous demandons à Chantal de nous parler de son expérience à l'école ici en Grèce, elle fait tout de suite référence à la difficulté de l'apprentissage du grec : « La langue grecque n'est pas facile ça on peut dire, mais on essaie d'apprendre » (TP 62). Le verbe "essayer" ici utilisé peut être considéré comme signe de cet effort fait pour progresser.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

Par rapport aux activités effectuées en classe de grec, elle nous explique : « On nous apprend leur histoire grecque, on apprend aussi à écrire. On écrit seulement en grec et parfois on nous demande de lire bien de chanter en grec » (TP 100). Pas de référence à d'autres activités orales. D'après elle, l'école en Grèce n'est pas si différente de celle au Congo en termes de pratiques scripturales : dans les deux cas, il s'agit pour la plupart du temps de copier. En Grèce, ils écrivent pour « des heures et des heures » (TP 112) et elle copie sur son cahier tout ce que les professeurs écrivent au tableau. Dans son pays natal, il n'y avait pas un cours spécifique de langue française, mais pour tous les cours ils avaient des cahiers, « beaucoup de cahiers » (TP 114), des textes et des livres avec des petites histoires. Surement l'école au Congo l'école était plus dure, car ils avaient des devoirs chaque jour et ils devaient « seulement étudier, étudier » (TP 72).

A la maison, en dehors des devoirs pour l'école, elle n'écrit pas ; elle utilise l'écriture seulement pour communiquer avec ses amis par SMS. Aucun souvenir lié à l'écrit n'est cité par Chantal. En ce qui concerne la lecture, elle lit en français « des choses sur le téléphone, sur la Bible aussi » (TP 138). Elle essaye de s'entraîner en grec et son père prend souvent ses livres de l'école et lui demande de lire. Nous constatons ainsi que les parents s'intéressent au processus d'apprentissage de la fille, tout comme au Congo après l'école ils essayaient de l'aider avec la lecture et l'écriture du français.

En famille « tout le monde lit, écrit » selon Chantal (156 TP), même si elle a des difficultés à nous donner des exemples. Elle veut souligner que ses parents savent lire et écrire et elle précise que sa mère fréquente un cours de langue grecque, toutefois, quant aux pratiques, elle nous dit seulement que sa mère sur internet « suit des choses en lingala et français aussi » (TP 164).

Chez elle, au Congo, il y avait des livres d'histoires en lingala, mais maintenant ils n'en ont plus. Caleb nous dit que lui et sa femme regardent « des films, des documentaires, même en anglais » (TP 129). Selon Chantal, les deux parents s'occupent des papiers administratifs, mais Caleb nous dit que c'est lui qui s'en charge.

Il ajoute qu'il demande toujours une explication à l'oral quand il doit signer un document dont il ne comprend pas le contenu. Il affirme avoir un agenda pour ses rendez-vous personnels, tandis que la mère, selon Chantal, « quand elle a un rendez-vous, elle le met juste en tête, ouais elle garde les papiers du rendez-vous, qu'elle a un rendez-vous à cette heure-là, pour ce jour. Voici quel temps sera libre pour aller au rendez-vous ». Un autre petit signe renvoyant à un rapport plutôt oral au monde est visible également par le fait qu'ils n'utilisent pas de pense-bêtes pour se rappeler de ce qu'ils doivent acheter au supermarché ; la mère en fait seulement pour Chantal quand elle lui demande de prendre de la nourriture dans un magasin africain, pour qu'elle n'oublie rien.

L'affectivité

En général, il semble que Chantal aime bien l'école en Grèce et les émotions positives qu'elle ressent y jouent une importance considérable. En effet, voici ce qui l'a marquée le plus dans son expérience au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes : « Les sorties scolaires, on va voir, on s'amuse, c'est bien quand y'a des petites fêtes, quand on organise des petites choses en classe, c'est bien » (TP 126). L'attitude gentille des professeurs, le climat détendu en classe, la possibilité de s'amuser et de parler d'elle avec les enseignants ont vraiment étonné la jeune fille arrivée du Congo. Là-bas, au contraire, les professeurs sont très sévères, tapent les enfants et n'acceptent que les élèves parlent seulement lorsqu'ils leur en donnent la permission.

Malgré cela, Chantal n'arrive pas encore à maîtriser le grec. Selon son père, parmi les raisons à la base des difficultés de sa fille, la plus importante est liée à la dimension affective. Il nous cite l'adage congolais "Un ventre affamé n'a point d'oreille" pour nous expliquer son point de vue : « Quand tu as faim, quand tu as faim, même si tu apprends quelque chose, tu vas jamais le retenir. Donc, ici en Grèce comme ne sommes pas encore fixés, posés, elle a des difficultés pour s'intégrer » (TP

88). Il s'agit d'un obstacle qui, à son avis, caractérise beaucoup de personnes comme eux n'ayant pas encore obtenu le permis de séjour ; lui-même, il n'a jamais eu la possibilité de bien apprendre le grec, car toujours distrait par d'autres préoccupations. Il ajoute que sa fille pourrait se motiver dans l'apprentissage en trouvant « le goût de la Grèce » (TP 112), dont elle devrait découvrir la culture à travers les voyages.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'écriture, Chantal nous dit clairement qu'à l'école elle n'aime pas écrire, mais qu'elle préfère faire des activités qui consistent seulement à parler : « Parler c'est bien, tu peux parler sans te fatiguer, mais écrire, ça fatigue un peu et je suis un peu fatiguée. Je me suis levée très tôt » (TP 110). Elle nous explique que pour elle c'est fatigant d'écrire parce que c'est une pratique qui dure des heures et qui lui fait mal aux mains. Chez elle, comme nous l'avons déjà dit, Chantal fait ses devoirs, mais elle n'écrit pas de sa propre initiative. Quand nous lui demandons si elle écrit à la maison, la réponse « ah non, j'aime juste dessiner » (TP 150) montre que, au contraire, même à la maison l'écriture est une activité qu'elle n'aime pas effectuer. En revanche, comme nous l'avons dit, elle consacre du temps à la lecture.

La dimension conceptuelle

La comparaison faite entre écriture et dessin fait entendre que Chantal considère les deux activités en lien l'une avec l'autre, tout en ayant bien claire la différence entre les deux.

Par rapport à l'apprentissage de l'écriture, elle déclare que la maîtrise de la langue orale est une condition préalable nécessaire : « Quand j'apprends à parler, à m'exprimer en grec, ça sera plus facile pour moi d'écrire » (TP 116). Toutefois, elle nous raconte qu'au Congo la capacité déjà acquise de s'exprimer en français ne lui a pas été suffisante pour apprendre à lire. Au contraire, elle nous confie avoir eu beaucoup de difficultés. Notamment, elle n'arrivait pas à donner du sens au texte écrit et continuait à concevoir les lettres comme des unités isolées : « J'avais appris le français, mais je ne savais pas toujours lire. J'avais un petit difficulté parce que quand je lisais l'alphabet je lisais a b c d comme ça » (TP 90). Nous ne connaissons pas exactement les méthodes utilisées par les professeurs pour lui apprendre à lire, d'autant plus qu'elle nous dit qu'à l'école au Congo il n'y avait pas un cours spécifique

de langue française, mais que l'apprentissage se faisait de façon naturelle à travers l'étude d'autres matières. Toutefois, son affirmation « c'est pas l'alphabet qui m'a aidée » (TP 92), renvoie peut-être à une méthode d'apprentissage de lecture syllabique. Par conséquent, elle a dû trouver par elle-même une autre stratégie qui, au fil du temps, a donné des résultats : la consultation de petites histoires présentes dans les livres de la bibliothèque de l'école. Cela lui a peut-être permis de considérer la langue écrite de façon plus globale.

Même maintenant, Chantal rencontre des difficultés dans l'apprentissage de la lecture du grec, car son père nous explique qu'il y a des mots qu'elle n'arrive pas à lire, surtout quand ils sont écrits en minuscules : « C'est trop compliqué pour elle, alors que normalement à son âge elle devrait au moins apprendre ça » (TP 118). Ainsi, Caleb montre qu'il a bien à l'esprit les compétences minimales qu'il faut développer avant un certain âge dans le contexte éducatif, sans prendre en compte le fait que, pour Chantal, il s'agisse d'une nouvelle langue en cours d'apprentissage. Peut-être que la comparaison avec son autre fille l'amène à penser de cette façon : d'après ce qu'il nous dit à la conclusion de l'entretien, sa fille de six ans, maintenant inscrite à l'école primaire, arrive à lire et à parler beaucoup mieux que Chantal.

Caleb nous parle également de ses propres difficultés avec le grec. Selon lui, la maîtrise de l'alphabet est la base pour bien apprendre la langue, à l'oral et à l'écrit. En effet, à la fin de l'entretien, il nous dit que s'il avait appris tout l'alphabet de façon systématique, il aurait sûrement mieux progressé. En particulier, le manque de correspondance entre les lettres françaises et grecques comporte une grande difficulté : « C'est compliqué, tu dois comprendre que ah ça, ah on a écrit, ça c'est p, mais en Grèce c'est r » (TP 106). Pour le français et le lingala, il n'y a pas cet obstacle, car ils partagent le même alphabet.

Cet aspect est fondamental pour comprendre que l'écriture a traditionnellement une place plus limitée dans la société congolaise : la non-existence d'un alphabet propre au lingala montre que l'écriture n'était pas conçue comme indispensable avant l'installation du français. Même maintenant, nous explique Caleb, tout ce qui concerne les démarches administratives est en langue française. En Grèce il n'a pas remarqué une vraie différence à ce niveau par rapport au Congo, toutefois il est resté très étonné

de voir que la parole donnée n'a pas la même fiabilité que chez lui. En effet, une sorte de méfiance fait que l'on demande de signer même pour « des petites conversations » : « Les gens veulent toujours garder des preuves quoi [...] Je sais pas comment les gens se comportent, mais chez nous ça se fait parler seulement, sans signer les papiers » (TP 140).

Au niveau de la vie quotidienne, le père de Chantal considère que le recours à l'écriture, à la lecture et à l'oralité dépend des lieux fréquentés : « Il y a des endroits où tu dois seulement écrire, il y a des endroits où tu dois seulement lire, il y a des endroits où tu dois parler » (TP 98). Il semble donc qu'il conçoit ces compétences comme séparées l'une de l'autre. De plus, comme premier exemple de lieu où il faut écrire, il cite l'école, montrant ainsi qu'il la considère comme l'endroit par excellence où l'écrit a un statut important. Au contraire, la définition d'autres contextes où il faut seulement écrire lui est moins immédiate : « Bon, peut-être que dans la vie de tous les jours à l'extérieur elle peut pas écrire, mais elle doit quand même tout lire, pour voir quand même claire ». Ainsi, l'écriture n'est pas envisagée comme une tâche ayant forcément une grande place dans la vie de tous les jours.

L'importance de l'écrit

Tout ce que nous venons de dire est mentionné par le père de Chantal pour nous montrer la raison pour laquelle, selon lui, l'apprentissage de la langue orale et de l'écrit ont une égale importance pour sa fille. En particulier, la maîtrise de l'écrit qui lui permettra de passer les examens à l'école, ainsi que de se débrouiller dans les petites difficultés de la vie de tous les jours, comme trouver le nom d'une rue. Chantal aussi considère que savoir écrire et savoir parler sont importants au même degré pour son avenir. Elle voudrait devenir hôtesse de l'air et elle nous dit que, pour ce travail, il lui sera utile de savoir maîtriser l'écrit en relation à la nécessité de connaître plusieurs langues. Caleb a beaucoup d'ambition pour l'avenir de sa fille : à son avis, elle pourrait devenir médecin, journaliste. Elle a plusieurs qualités qui lui permettront d'avoir un succès professionnel, notamment des bonnes caractéristiques physiques, d'allure et d'expression : « Déjà elle a une belle taille ma fille, elle est comme moi, elle est longue, elle parle bien, elle est posée » (TP). Pas de mention explicite à l'écrit,

même s'il affirme que sa fille a toutes les capacités pour bien réussir en tout ce qu'elle choisira de faire.

2.2.1.2. Hanna - Une motivation incertaine

Hanna, treize ans bientôt, est la deuxième fille congolaise de la classe de première que nous interviewons en langue française. Sa mère nous donne par téléphone son accord pour parler avec nous ; toutefois, à la date fixée, elle ne se présente pas. Nous ne prenons pas de nouveau rendez-vous, car à ce point nous avons déjà un nombre d'interviews suffisant pour notre recherche. Cependant, le premier jour des examens, en juin, nous rencontrons Hanna qui insiste pour appeler sa mère et lui dire de venir le plus tôt possible pour notre entretien.

La personne arrive à peu près une heure plus tard. Elle m'explique que sa fille avait beaucoup insisté pour qu'elle vienne parler avec nous, mais qu'en ce moment elle ne se sentait pas bien du tout : elle venait de rentrer de l'hôpital, où personne n'avait su lui expliquer pourquoi ses membres s'étaient gonflés. Elle souffre depuis longtemps de problèmes de foie, mais elle attend encore de pouvoir faire des examens pour identifier sa pathologie. Son état de santé l'inquiète extrêmement et elle craint de mourir bientôt et de laisser sa fille seule. Malgré ces conditions, la mère de Hanna est prête à nous accorder une demi-heure pour l'entretien, toutefois nous la voyons clairement trop souffrante et, après l'avoir remerciée, nous la laissons rentrer chez elle sans effectuer l'interview.

L'arrivée en Grèce

Les informations que nous avons sur le parcours du Congo vers la Grèce et sur le statut légal actuel de la famille de Hanna sont assez limitées. L'arrivée à Athènes a lieu il y a trois ans, après une étape à Lesbos, au centre pour les réfugiés de Moria. Pendant le voyage, la fille congolaise est accompagnée par ses deux parents, mais maintenant elle et sa mère vivent seules : un jour le père est sorti en disant qu'il allait chercher sa femme à l'hôpital, mais personne n'a plus jamais eu de ses nouvelles.

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Comme les autres congolais, Hanna parle le lingala, le français et l'anglais. Au sujet de sa capacité d'écrire en toutes ces langues, elle nous explique : « Lingala j'ai appris dans mon pays et ici anglais français, je suis pas très très bien français » (TP 24). En effet, elle a fréquenté l'école chez elle jusqu'à la cinquième année de primaire, mais

son niveau n'est pas très élevé car « on nous a pas vraiment très bien enseigné parce qu'on était beaucoup des enfants » (TP 28). Nous ne savons pas si effectivement cela est la raison de la faiblesse de son apprentissage, ou si d'autres motivations externes au monde scolaire en sont responsables. Quoi qu'il en soit, plus loin dans l'entretien elle ajoute : « J'étais dans mon pays, j'étudie même pas, même que je n'étudiais pas beaucoup j'ai un peu, mais pas vraiment, je me rappelle pas vraiment mais un peu oui » (TP 155).

Hanna n'a pas appris le français oral à l'école, mais chez elle, car ses parents en ont toujours favorisé l'utilisation depuis qu'elle était petite. En outre, à travers l'écoute des conversations entre sa mère et son père, elle a également appris le lingala, qu'elle sait également écrire grâce à l'observation des pratiques scripturales de sa mère. Hanna tient à préciser que ses deux parents savent « très bien » écrire dans les deux langues.

Nous ne savons pas s'ils parlent grec, mais, quant à elle, son apprentissage a commencé d'abord à Lesbos, où elle a fréquenté l'école durant environ trois mois, puis au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes à partir de septembre 2021.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

D'après tout ce que Hanna nous a dit, nous pouvons affirmer que, avant son arrivée en Grèce, l'écrit scolaire n'a pas eu une grande place dans sa vie. En revanche, des pratiques scripturales étaient présentes à la maison, comme nous le comprenons quand elle affirme avoir appris à écrire en lingala grâce à sa mère. Il est compliqué d'établir la fréquence et le contexte de ces pratiques, d'autant plus que le lingala est une langue utilisée plutôt à l'oral. A l'état actuel, Hanna affirme que ses parents lisent et écrivent « tout, mais pas grec » (TP 138). Ces déclarations de Hanna se traduisent toutefois difficilement par des exemples concrets. Au contraire, les pratiques scripturales que nous lui citons pour découvrir le rapport à l'écrit des parents ont toutes une réponse négative : pas de journaux, pas de listes de courses, pas d'agendas utilisés à la maison. Quand la mère doit se rappeler un rendez-vous, elle met dans un endroit bien visible directement les notes de service reçues. En revanche, elle lit sur les réseaux sociaux et plus généralement sur Internet.

Dans le cas de Hanna aussi, la plupart de l'activité liée à l'écrit se produit sur le portable, qu'elle utilise pour envoyer des messages à ses amis et pour avoir accès aux réseaux sociaux. Sur ces plateformes elle lit « des conseils ou des blagues » (TP 122).

En dehors de cela, chez elle Hanna nous dit écrire et lire un peu, surtout en anglais, et regarder des films sous-titrés en anglais. Quand nous lui demandons des précisions sur ses lectures, elle semble être en difficulté : elle nous dit qu'elle lit des livres, mais elle ne peut pas donner d'exemple. La seule pratique concrète qu'elle nous cite consiste en la consultation de la grammaire anglaise « pour bien savoir quand utiliser cette parole » (TP 110). Hanna affirme qu'elle fait toujours ses devoirs, parfois avec l'aide de la mère, de la même manière qu'en classe elle copie sur son cahier tout ce que les professeurs écrivent au tableau, pour pouvoir ensuite l'étudier à la maison.

Parmi les activités réalisées à l'école au cours de grec, Hanna nous cite les suivantes : « On fait beaucoup d'activités, parfois on joue, mais on joue et apprend en même temps, parfois on regarde des vidéos, des animés de grec et tout ça » (TP 66). Aucune référence explicite à l'écriture n'est mentionnée.

L'affectivité

Le choix de citer seulement ces pratiques parmi celles adoptées en classe de langue est dû à la préférence que Hanna leur accorde. Les autres activités, nous dit-elle, parfois sont « très ennuyantes » (TP 72) et les paroles suivantes montrent qu'elle fait référence à l'écriture : « Parfois le monsieur écrit beaucoup de questions dans le table et nous donne des chocolats si t'écris très bien je vais te donner des chocolats. Et après il va commencer à écrire et ça fait très beaucoup de choses à écrire » (TP 74). La grande quantité de cet écrit fatigue Hanna, qui, toutefois, supporte de réaliser cette tâche grâce à la présence des amis : « Oui, c'est trop de choses, mais quand je suis avec mes amis c'est bien » (TP 76). Elle ne déteste pas l'écriture en soi, mais elle préfère parler, parce qu'elle associe l'oral aux activités ludiques qu'elle aime bien.

De cette école, elle apprécie également beaucoup l'adhésion à des manifestations culturelles citoyennes. Le jour avant notre entretien, Hanna a participé avec d'autres camarades à une fête des collèges de certains quartiers de la ville, où les élèves chantaient, récitaient et dansaient. Elle la définit comme une expérience tout à fait nouvelle pour elle, « très belle » et qui l'a rendue « très joyeuse » (TP 100). Du

reste, Hanna est passionnée par ces disciplines artistiques, au point d'envisager, dans le futur, de devenir danseuse, actrice ou chanteuse. Évidemment, en les pratiquant, la difficulté de la langue passe en arrière-plan.

La dimension conceptuelle

Pour Hanna le grec est très compliqué dans toutes ses dimensions : « TOUT, tout c'est difficile, parler c'est difficile, comprendre c'est difficile, écrire c'est aussi difficile, un peu avec ses f, psi et tout, c'est ça » (TP 62). Par ailleurs, l'utilisation du mot « tout », prononcé avec un volume plus haut, dénote l'ampleur des difficultés vécues. Malgré cela, elle estime que l'écriture est plus utile pour son apprentissage : « Je pense que j'apprends mieux quand on devait écrire parce que dans les activités <((en riant)) je suis plutôt concentrée sur les jeux que dans la leçon> » (TP 82). Avec cette affirmation elle contredit ce qu'elle nous avait dit auparavant, en répondant à notre question sur le type de pratiques effectuées à l'école ; en effet, elle avait reconnu que dans les activités ludiques elle pouvait jouer et apprendre en même temps (TP 66). Par conséquent, il semble qu'elle se réfère à une conception plus classique de l'apprentissage, possible seulement dans un contexte plutôt encadré.

L'importance de l'écrit

Hanna ne sait pas clairement quel impact la maîtrise de l'écrit pourrait avoir sur son futur. Sa mère a de grandes ambitions pour elle, car elle aimerait la voir devenir avocate, mais son propre rêve pour le moment reste de se consacrer aux pratiques artistiques déjà mentionnées.

Quand nous lui demandons à quoi l'écrit en langue grecque pourrait lui servir, sa réponse est très générale : « Pour tout, peut-être un jour ça va m'aider à quelque chose. C'est bien de savoir » (TP 86). Elle n'envisage pas un rôle spécifique de l'écrit, ni dans sa dimension plus pratique, ni plus abstraitement comme moyen d'épanouissement personnel. En outre, l'adverbe « peut-être » montre que l'existence de cette utilité si vague n'est même pas considérée comme sûre et certaine.

2.2.1.3 Martine - Un écrit à plusieurs dimensions

Martine, âgée de quinze ans, est la dernière fille congolaise que nous interviewons. Nous avons l'impression qu'elle n'aime pas parler d'elle et qu'elle n'a pas vraiment envie de faire cet entretien. En effet, elle essaye de retarder ce moment autant que possible et, quand son tour pour se rendre à la bibliothèque arrive, elle insiste pour que sa camarade Hanna soit interviewée avant elle. Pendant toute notre conversation, elle parle en français avec une voix très basse. Même si elle garde toujours une attitude positive et polie envers nous, elle réagit parfois à nos questions comme si elles étaient évidentes ou, au contraire, étranges. A la fin de l'entretien, vingt-cinq minutes plus tard, elle est visiblement soulagée et elle nous remercie en riant d'avoir enfin terminé.

Lorsque nous avons eu sa mère, Denisa, au téléphone, elle nous a donné tout de suite son accord pour notre interview, mais elle n'est pas venue au rendez-vous fixé à cause de son travail, comme nous l'avons découvert après. Nous sommes arrivée à la rencontrer seulement deux jours plus tard, malgré un retard d'environ une demi-heure. Elle parle avec nous en français, langue officielle de son pays d'origine.

L'arrivée en Grèce

Martine et sa mère nous racontent leur départ du Congo d'une manière tout à fait différente : la première ne partage pas beaucoup son expérience et nous donne des réponses très précises et synthétiques ; au contraire, la deuxième se confie librement et elle est contente de trouver en nous une oreille attentive à son histoire.

L'arrivée à Athènes a lieu en 2019, après un séjour de trois mois à Lesbos. Martine et sa mère ont voyagé seules, car le reste de la famille est resté au Congo. En réalité, Denisa a caché la vérité à sa fille : le père a été arrêté et tué, il n'y a plus que son grand frère encore vivant. D'après la mère, Martine n'a aucune idée de ce qui s'est passé, toutefois nous soupçonnons qu'elle sait quelque chose. En effet, quand nous lui demandons si son père est resté au Congo, son hésitation et son regard avant de nous donner une réponse affirmative nous font penser qu'elle n'est pas complètement sincère. Seul le récit de la mère nous clarifie la situation.

Denisa essaye également de protéger sa fille en lui cachant la fragilité de son état de santé : à quarante-quatre ans, elle « souffre de problèmes de sucre [...] de palpitation » (TP 14). Normalement, cette maladie devrait lui permettre d'obtenir son permis de séjour plus facilement ; toutefois, son dossier a déjà été rejeté deux fois et elle en est à présent à sa troisième demande d'asile. Elle nous parle longuement de l'erreur commise par son avocate précédente, qui n'avait pas montré les documents médicaux de Denisa pendant les procédures d'évaluation de sa demande d'asile. Actuellement, malgré son travail, elle a de grandes difficultés à se procurer à manger pour elle et sa fille.

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Avant d'arriver en Grèce, au Congo la mère de Martine était couturière, profession qu'elle exerçait en qualité de diplômée d'État. A l'école, elle a appris à écrire en français, mais elle se sert souvent aussi du lingala, même s'il s'agit d'une langue utilisée plutôt à l'oral : « Lingala c'est beaucoup parlé parlé parlé. Pour écrire ça, c'est difficile, mais moi j'écris. Moi j'écris la langue très bien. Martine elle a des fautes mais écrit aussi » (TP 97). Martine ne sait pas bien nous expliquer comment elle a pu apprendre à écrire en lingala, tandis que, comme sa mère, elle a étudié le français à l'école. Au Congo, elle a effectué l'intégralité des six années scolaires de l'école primaire et sa mère nous répète plusieurs fois avec fierté que sa fille sait très bien écrire en français. A l'oral, cette langue a toujours été utilisée pour la communication quotidienne en famille.

A Lesbos et encore plus au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes, à partir de septembre 2021, Martine a commencé à apprendre l'anglais et le grec. Elle ne cite pas tout de suite cette dernière parmi les langues de son répertoire linguistique, car elle affirme le parler mal et connaître seulement quelques mots de base, nécessaires pour se présenter. Néanmoins, elle arrive à le lire et un peu à l'écrire. Pour qu'elle s'améliore, sa mère l'envoie à un cours organisé par une association conseillée par l'école. Elle nous explique que la langue grecque leur pose beaucoup de problèmes car elles sont obligées de l'utiliser tous les jours pour communiquer, tout comme l'anglais, toutefois elles connaissent seulement des phrases

isolées : « Ici on a beaucoup de difficultés. Là le grec ça nous dérange beaucoup, la langue grecque c'est très difficile, on apprend seulement des phrases » (TP 48).

Martine peut également comprendre la langue hindi, apprise en regardant des séries indiennes sur YouTube, sans sous-titres. Sa connaissance est seulement passive, car elle n'a jamais eu l'occasion de la parler, tout comme elle n'a jamais eu de contact avec l'écrit.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

Pour Martine, internet est en même temps une source de divertissement et d'apprentissage. Depuis deux mois, elle a téléchargé une application pour lire des histoires en français. Il s'agit d'histoires « tristes » (TP 179), nous dit-elle en riant. Elle ne veut pas partager avec nous le nom de l'application, comme si elle avait honte de nous laisser découvrir le contenu de ces textes. Par rapport aux réseaux sociaux, elle est inscrite sur Tik Tok, cependant, elle n'y trouve pas de ressources à lire. Le portable est également utilisé pour communiquer avec les amis et la famille par messages.

Martine ne nous parle pas de la lecture de livres papier, mais sa mère nous dit que sa fille en lit certains qu'elles ont reçus à Moria. Apparemment, chez eux au Congo il y avait aussi des livres, mais il s'agissait plutôt de textes proposés à l'école.

Quand nous demandons à Martine si dans sa famille il y a quelqu'un d'autre qui lit ou écrit, elle nous répond que tout le monde sait lire et écrire, mais elle a ensuite des difficultés à nous indiquer les pratiques scripturales adoptées. Personne ne lit de journaux, de livres ou de textes sur Internet. La mère n'a pas l'habitude d'écrire des listes de courses, elle a un agenda, qui est plutôt un annuaire où elle note les numéros de téléphone et aussi ses rendez-vous : « Agenda ? Oui, moi j'ai un agenda à la maison, mais seulement les numéros de quelqu'un, puis si j'ai un rendez-vous je vais noter là-bas » (TP 117).

Au-delà de cela, la mère gère ses papiers administratifs et regarde sur YouTube des programmes en français, sans utiliser les sous-titres. Martine l'aide souvent en ville à lire des mots en grec et à lui en expliquer la signification, vu son faible niveau en langue grecque. Pour cette raison, la mère ne peut pas aider sa fille

avec ses devoirs. Martine nous dit qu'elle les fait systématiquement, même si les professeurs n'en donnent « pas vraiment beaucoup » (TP 164).

Au cours de grec, à l'école, elle copie tout ce qu'il est écrit au tableau ; les activités consistent en l'apprentissage de mots ou de phrases, à se présenter et à des simulations de communication dans des contextes précis de la vie quotidienne, par exemple à l'hôpital. Pour l'apprentissage de mots et de phrases les professeurs ont recours à l'écrit : « Eh le professeur nous dit un mot, on va l'écrire, quand tu rentres à la maison on va lire. Comme ça tu l'apprends » (TP 126).

L'affectivité

L'école grecque, selon Martine, n'a pas beaucoup de différences avec celle de son pays, à l'exception d'un aspect : ici on ne frappe pas les enfants. Au Congo, en effet, cela arrive quand les élèves parlent avant la fin du cours ou qu'ils font une « bêtise », ce que Martine évitait pour ne pas susciter la colère de sa mère. Cette différence dans les habitudes l'a vraiment marquée, car elle nous répète ce même concept au moins trois fois durant l'entretien. Pendant que nous parlons de son parcours d'apprentissage du grec, elle nous demande même d'interrompre l'enregistrement, avant de le reprendre, pour ajouter quelque chose au sujet des différences entre l'école en Grèce et au Congo. Son ton de voix manifeste son étonnement (TP 76) :

Parfois même ça me choque de voir les élèves qui, si le professeur te dit de faire ça et ils crient sur le professeur. Chez nous c'est pas comme ça. Tout le monde a peur du professeur. Tu dois respecter le professeur parce que voilà, <((en riant)) il va te battre>.

Le verbe “choquer” et son substantif “choc” (TP 78) sont utilisés pour décrire sa réaction au manque de respect de la part de ses camarades de classe envers les enseignants. D'un côté, l'absence de punitions physiques contre les enfants la soulage, de l'autre elle a du mal à s'habituer à cette attitude irrespectueuse des élèves.

D'après la mère, l'apprentissage du grec à l'école se déroule sans problèmes pour Martine : « Oui ça va, elle est petite, elle va sûrement savoir comme ça, ça va » (TP 75). Sa fille n'a pas les mêmes préoccupations concernant les moyens de se procurer à manger et peut se consacrer sereinement à l'étude de la langue. Au contraire, Denisa ne progresse pas précisément à cause de ces inquiétudes.

Prenant en considération les pratiques exercées par Martine hors du temps scolaire, nous pouvons affirmer qu'elle a un engagement fort et positif dans la lecture, comme on peut le voir dans son utilisation de l'application avec des histoires en français. Elle-même nous dit beaucoup aimer cette pratique. A l'école, cependant, elle préfère l'oral à l'écriture « parce qu'écrire parfois ça fait mal à la main » (TP 132). La pratique scripturale apparaît alors comme détachée de son affectivité, liée, plutôt, au corps. Cela arrive quand la quantité de textes à copier est très élevée : « Euh ça dépend. S'il y a beaucoup de choses à écrire ça, comment dire, ça me fatigue » (TP 146). Au contraire, parfois elle aime bien écrire, c'est-à-dire quand la quantité est moins importante. En tout cas, elle copie toujours ce qui est écrit au tableau.

La dimension conceptuelle

Même si elle préfère parler, Martine considère l'écriture plus utile pour sa fonction d'instrument de mémorisation : « Parce que, par exemple quand j'apprends un mot en grec, tu me dis un mot, je vais oublier. Si j'écris comme ça j'ai mes souvenirs et je vais regarder dans mon cahier » (TP 152). L'écriture l'aide également à mieux comprendre les mots entendus.

Nous rappelons que Martine a appris à écrire ses deux langues premières selon deux façons différentes : l'une, le français, dans un contexte plus cadré, celui de l'école ; l'autre, le lingala, plus naturellement. En effet, personne, même ses parents, ne le lui a jamais appris explicitement comment l'écrire : « Et le lingala, ça comme ça! <((En riant)) Je sais pas comment c'est possible> » (TP 38). La mère nous dit que l'écriture de cette langue est très difficile, ce que nous pouvons imaginer en considérant son statut essentiellement oral.

Pour Martina, il est également très compliqué d'écrire en grec à cause de son alphabet : « Eh comme le f, le s, je sais pas c'est quoi, ça me complique un peu » (TP 106).

L'importance de l'écrit

Il nous semble que pour la mère de Martine une bonne maîtrise de l'écriture est une source de fierté. Elle tient à préciser qu'elle le fait très bien en lingala, tout comme sa fille en français.

Martine ne nous décrit pas la maîtrise de l'écrit comme une étape nécessaire pour réaliser ses projets professionnels futurs. Après plusieurs changements de projets, parmi lesquels nous pouvons trouver agent secret, actrice, avocate et docteur, elle voudrait à présent être journaliste, mais l'importance de l'écrit n'est pas en connexion directe avec son avenir. Elle y voit plutôt une utilité liée à des besoins plus pratiques et immédiats : « Parce que c'est important de savoir ce qui est écrit. D'écrire aussi c'est important parce que si t'as quelque chose à dire à quelqu'un que tu peux pas dire, t'écris, comme ça » (TP 242). Pour elle, alors, il est nécessaire de savoir lire et l'écrit a de la valeur en tant que forme alternative de communication à l'oral, quand cette dernière n'est pas disponible.

La mère de Martine voit également dans la maîtrise de l'écrit un instrument fondamental pour vivre au quotidien en Grèce et elle voudrait surtout que sa fille puisse lui venir en aide là où elle n'arrive pas à comprendre ou à communiquer. Elle donne l'exemple du contexte de l'hôpital, réalité très présente dans sa vie. La femme nous dit clairement que, pour elle, l'écrit et l'oral ont le même niveau d'importance.

A la différence de Martine, toutefois, Denisa attribue à l'écrit et à l'école plus en général aussi la fonction de moyen pour s'épanouir professionnellement dans le futur : « C'est pour cela je dis à Martine il faut aller à l'école il faut apprendre la langue il faut écrire il faut tout ça, tu peux même travailler ici » (TP 85). Elle veut que Martine aille à l'école pour devenir médecin ; il s'agit d'un désir peut-être dérivé de ses problèmes de santé. Cependant la fille ne veut pas exercer ce métier et, depuis petite, elle pensait devenir journaliste. Elle rit de ces attentes non partagées par sa fille et elle conclue notre entretien en admettant que le vrai choix appartiendra seulement à Martine.

2.2.1.4. Samira - Désir de communication, désir de légèreté

Initialement Samira, une fille afghane de treize ans en classe de première, n'est pas prise en considération parmi les élèves à interviewer, car sa mère ne parle que farsi et, par conséquent, nous n'aurions pas une langue de communication partagée pour discuter avec elle. Toutefois, une semaine avant la fin de l'école, compte tenu des entretiens déjà soutenus, nous décidons de demander tout de même à Samira ses disponibilités, car nous considérons nécessaire d'avoir dans notre échantillon au moins un élève qui manifeste un refus explicite d'écrire. En effet, nos observations et les remarques des professeurs montrent qu'elle déclare souvent ne pas vouloir écrire. La mère, contactée par téléphone, nous donne sa permission pour conduire l'interview, qui se déroule l'avant-dernier jour d'école en langue anglaise.

L'arrivée en Grèce

Samira quitte l'Afghanistan en 2019 avec ses parents, son frère et sa sœur. Comme beaucoup d'autres compatriotes, la première étape de leur voyage est la Turquie, où ils restent pour environ huit mois. De là, la famille arrive à Samos et après six mois est envoyée à Athènes. Ils s'installent d'abord dans le camp de Eleonas, ensuite à celui de Schisto, plus loin du centre-ville. Actuellement, sa sœur se trouve en Allemagne, avec sa tante et ses cousins. Elle a terminé ses études et, devenue majeure, elle cherche du travail. Samira est toujours en contact avec elle, tandis que tout lien avec le père est maintenant coupé. Il vit en Grèce, mais sa femme « ne veut plus vivre avec lui » (TP 22). Notre interviewée ne connaît même pas sa profession, car elle dit de ne vouloir rien savoir de lui. Comme sa mère, Samira espère pouvoir s'installer en Allemagne, pour rejoindre le reste de la famille.

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Chez elle, Samira parle le farsi, langue qu'elle a apprise à écrire seulement une fois arrivée en Grèce pour communiquer par téléphone avec sa sœur. En Afghanistan, elle a fait trois ans d'école, mais il s'agit d'une expérience très négative à cause des méthodes violentes des Talibans. Pour cela et pour son jeune âge au moment du départ de son pays, elle est restée analphabète. En Turquie, pendant environ un mois elle a fréquenté l'école, où on lui a appris à parler et écrire la langue locale. Maintenant, elle craint de l'avoir oublié, car elle n'a plus l'occasion de la pratiquer.

Le répertoire langagier de Samira s'est élargi toujours plus au fil du temps : à Samos elle a pu suivre des cours d'anglais oral et écrit et, à Athènes, elle a commencé à apprendre le grec. Ici elle a fréquenté les deux dernières années de l'école primaire et ensuite elle s'est inscrite à sa classe actuelle, la première du collège. De plus, dès qu'elle est arrivée dans la capitale grecque, ses amis lui ont appris l'arabe, qu'elle ne maîtrise pas trop bien à l'écrit. Elle a commencé à étudier également l'allemand ; plus spécifiquement, elle se familiarise avec cette langue grâce aux appels avec la sœur, qui essaye de lui apprendre quelques expressions.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

Justement, d'après ce que Samira nous dit, la sœur semble être la seule de la famille qui consacre du temps à la lecture, notamment sur internet. Nous n'avons pas d'informations sur le frère, en revanche nous savons que la mère sait lire et écrire en farsi, langue qu'elle utilise pour communiquer avec sa fille par message. Elle s'occupe des papiers administratifs, dont elle fait toujours la traduction en farsi. Un rapport plutôt oral au monde semble caractériser cette femme, qui n'a pas l'habitude d'écrire des listes de courses et qui, apparemment, a du mal à se souvenir de ses rendez-vous. Samira nous dit qu'elle a un agenda, mais en approfondissant mieux, il émerge qu'en fait il s'agit de petits mémos qu'elle attache à la porte : « Le rendez-vous avec le docteur, ou quelque autre chose, ma mère oublie parfois et elle met sur le petit papier elle écrit et le met sur la porte. Pour quand il le voit se rappeler d'avoir cette heure » (TP 168). La fille met en pratique la même méthode, car elle nous raconte avoir laissé à sa mère, le matin même, avant d'aller à l'école, un message sur la porte pour lui rappeler du rendez-vous avec le médecin. Aucun souvenir d'enfance lié à l'écriture n'est cité quand nous lui posons la question.

De son côté, chez elle Samira n'écrit ni ne lit rien d'autre que ses devoirs scolaires. Même en ce qui concerne ceux-ci, elle n'est pas très constante : « Mes devoirs ? Parfois oui, parfois non » (TP 140). Cela est dû à la charge de tâches domestiques qu'elle doit gérer à la maison. En particulier, au moment de l'interview la mère est alitée à cause d'une grave brûlure sur une jambe, causée par l'eau bouillante du thé. Par conséquent, Samira doit s'occuper de cuisiner, nettoyer, ainsi que de laver et de tenir compagnie à son chat. Ainsi, les devoirs passent au second plan : « Et quand je dors la nuit, deux minutes je dors parce que j'étais si fatiguée dans la

journée » (TP 152). Il en ressort que la principale activité d'écriture de Samira hors du temps scolaire consiste en ses conversations en ligne avec ses amis.

Au collège, en classe de grec elle « écoute, [...] écrit » (TP 106). Quand nous essayons de demander quelles activités plus spécifiquement les professeurs proposent, elle ne sait pas, ou ne veut pas, nous en donner des exemples et elle avoue : « <((En riant)) je parle avec mes amis dans la classe » (TP 112). Elle ne copie d'ailleurs pas toujours ce qu'elle voit écrit au tableau.

L'affectivité

Pour comprendre la réaction de refus que parfois Samira manifeste vis-à-vis du cours de grec et des pratiques scripturales à l'école, il faut remonter aux temps de sa scolarisation en Afghanistan. En effet, elle nous raconte à propos des Talibans : « Quand ils disent lève-toi au tableau et écrit quelque chose, quand tu dis je peux pas, nous avons quelque chose comme une pièce de comme ça », dit-elle en indiquant les étagères en bois de la librairie, « et ils étaient en train de frapper ma main » (TP 54, 56). Il est facile d'imaginer que l'activité d'écriture effectuée en contexte scolaire reste pour Samira jusqu'à maintenant associée à cette expérience de violence. Du reste, elle-même déclare explicitement : « Et c'est pour ça que je n'aime pas apprendre. Je n'aime pas les professeurs afghans, c'est pourquoi. Maintenant aucune fille va à l'école en Afghanistan » (TP 58). Cette répulsion pour l'école de son pays est également révélée par le refus de nous donner des détails supplémentaires sur le déroulement des cours là-bas, au point que, quand justement nous lui demandons ce qu'ils faisaient en classe, elle répond très sèchement : « Rien. Je n'aime pas la classe et je ne veux pas aller à l'école là-bas en Afghanistan » (TP 70). En outre, elle affirme ne se rappeler de rien au sujet de son pays, malgré son âge plutôt avancé au moment de son départ ; cela pourrait indiquer la volonté d'effacer cette période de sa mémoire.

Malheureusement, les sentiments négatifs continuent à prévaloir même dans sa première expérience scolaire en Grèce, où elle se sent victime de racisme de la part des professeurs : « Personne n'aime les gens afghans, les gens arabes, ils étaient juste être avec des gens grecques » (TP 80). De plus, l'activité d'écriture est source de conflit avec les enseignants, car ils lui demandent de payer une somme élevée pour qu'elle puisse se procurer le matériel nécessaire : « Chaque jour ils ont besoin pour

nous d'argent et ils disent oh tu veux écrire, tu veux dessiner ? Ok, vingt-cinq euros amène pour moi aller payer papier, feutre et quelque chose. Et moi toutes les fois, ils nous disent [...] la porte est ouverte, tu peux sortir » (TP 74). Cette situation est pour elle cause de malaise : « Tous les jours je vais heureuse dans cette école, triste je rentre » (TP 76). Sa mère, inquiète pour l'état de la fille, lui a conseillé de ne plus y aller et elle est donc restée un mois chez elle.

Enfin, au Collège Expérimental d'Education Interculturelle, Samira trouve un endroit avec des professeurs bienveillants : « Vraiment j'aime mon école et aussi le professeur » (TP 76). Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, ici sa participation n'est pas toujours constante. Elle nous explique que cela dépend du professeur qui tient le cours et de l'intérêt pour le sujet traité : pendant les cours des enseignants qu'elle aime, son attitude est attentive ; au contraire, elle se disperse quand les matières ne lui plaisent pas, comme les mathématiques. Pour le grec, il y a une raison supplémentaire qui explique son refus d'apprendre : « Oui, je n'aime pas le grec maintenant parce que je vois beaucoup de gens nous rendre tristes parmi les gens grecques et je suis fatiguée par les Grecs » (TP 116). Cette attitude hostile des Grecs envers les Afghans la pousse à vouloir quitter ce pays et rejoindre au plus vite sa sœur en Allemagne.

Des motivations encore une fois d'ordre affectif sont impliquées dans son refus de copier sur son cahier les mots écrits au tableau : « Quand je me sens triste je veux rien faire. Quand quelque fois je suis heureuse et mes amis ne disent pas quelque chose, je peux écrire. Quand j'étais être détendue, j'écrirai et quand je ne suis pas détendue, je veux pas écrire » (TP 142). Pour qu'elle se consacre à l'écriture, activité comme nous l'avons vu liée à de mauvais souvenirs, elle doit être dans un état d'esprit positif et joyeux.

Cette joie est ressentie par Samira quand elle écrit à ses amis, car cela lui permet de rester en contact avec eux, malgré l'éloignement. En effet, à propos de son apprentissage de l'écriture en langue farsi, elle nous confie : « [...] parce que beaucoup de mes meilleurs amis maintenant sont allés Allemagne et j'étais si triste que je ne peux pas écrire farsi [...] et maintenant je peux parler avec lui, je suis heureuse » (TP 94). L'écriture en farsi, arabe et grec a été apprise par Samira justement pour satisfaire ce désir de garder les liens avec ses proches.

La dimension conceptuelle

Il apparaît que le besoin de dialoguer est la principale source de motivation pour l'apprentissage de l'écriture. L'écrit est alors conçu par Samira essentiellement dans sa fonction très concrète de moyen de communication.

En grec, elle a des difficultés, principalement dues à des problèmes d'orthographe et de reconnaissance du genre des mots. Cependant, en général, elle n'estime pas qu'écrire soit difficile et en classe elle ne remarque pas une différence, en termes d'efficacité d'apprentissage, entre cette pratique et celles orales. Elle croit tout simplement que la capacité de parler est préalablement indispensable : « J'aime parler, parce que quand tu peux parler tu peux apprendre à écrire aussi. Si tu ne sais pas parler, comment tu veux apprendre à écrire ? » (TP 126).

Quand Samira apprend une langue, elle n'a pas besoin de noter par écrit les mots dont elle veut découvrir la signification : elle les garde en tête et après elle utilise le traducteur vocal de Google pour trouver le correspondant dans sa langue première. La dimension écrite, par conséquent, n'est pas pour elle un passage obligé dans l'apprentissage de l'oral. La fille ajoute que sa mère l'encourage toujours à apprendre plusieurs langues, car elle croit que chacune d'elles forme des personnalités distinguées dans son identité : « [...] Maintenant ma mère dit tu es cinq personnes parce que tu peux parler arabe, farsi, Turquie » (TP 118).

La valeur de l'écrit

D'après la mère de Samira, la connaissance de plusieurs langues a sûrement une importance dans la réalisation de soi-même, toutefois nous ne pouvons pas bien déterminer en quels termes.

De son côté, Samira voudrait, dans le futur, devenir policière. L'écrit lui servira pour des raisons très pratiques, comme pour reconnaître et chercher les adresses qui lui seront assignées. Elle ne l'envisage pas, alors, directement comme une façon de s'épanouir au sein de la société. L'écrit a plutôt trouvé une place dans sa vie en tant que moyen pour garder les liens avec ses proches, malgré la distance.

2.2.1.5. Omar - L'écrit au service du faire

Omar est un jeune afghan de treize ans, inscrit à la première classe du collège. Nous décidons de l'interviewer car il nous semble intéressant de découvrir le rapport à l'écrit de quelqu'un qui, comme lui, était analphabète avant de commencer à étudier le grec. A ce sujet, il faut préciser que les professeurs pensent qu'il est dyslexique, car il confond souvent les lettres et les mélange entre elles. L'entretien se déroule en anglais, ce qui n'empêche pas Omar de bien s'exprimer. Malheureusement, le son de sa voix est très faible et nous arrivons à comprendre tout ce qu'il dit seulement après avoir écouté l'enregistrement de l'entretien. A Athènes il vit seul dans un refuge avec sa petite sœur, par conséquent nous n'avons pas la possibilité de parler avec des membres de la famille.

L'arrivée en Grèce

Au début de l'entretien, Omar nous raconte très brièvement l'histoire de son arrivée en Grèce en 2018. Même si ce voyage a été extrêmement tragique pour lui, il nous décrit les étapes d'une façon tout à fait calme, presque impassible. En 2018 sa famille quitte l'Afghanistan avec l'intention de s'installer en Turquie. Ils y restent pour une période plutôt longue, car le père y exerce sa profession de mécanicien. Toutefois, ils n'arrivent pas à obtenir le permis de séjour et ils décident de tenter leur chance en traversant la mer Egée. Malheureusement, dans cette tentative de franchir le sol européen le père d'Omar et sa sœur perdent la vie. Les trois survivants, c'est-à-dire la mère, Omar même et son autre sœur, sont obligés de rentrer en Turquie et cette fois ils cherchent à arriver en Grèce par voie terrestre. Là-bas un logement leur est assigné, mais les deux enfants sont séparés de leur mère, qui maintenant se trouve en Allemagne. Actuellement, Omar et sa sœur sont hébergés dans une maison d'accueil à Athènes. Les délais pour une possible retrouvaille avec la mère semblent assez longs, du point de vue d'Omar, car il nous parle d'environ cinq ans. Il s'agit du moment où il aura atteint sa majorité.

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Avant le début de son voyage pour la Grèce, Omar a fréquenté l'école en Afghanistan seulement durant quelques mois. Là-bas les Talibans frappent les élèves et pour cette raison, comme beaucoup d'autres enfants, il abandonne les études : « Alors ils étaient

en train de frapper les enfants et certains enfants ne veulent pas aller à l'école. Parce que mon père et ma mère ils ont dit pour nous que nous irons en Turquie et nous apprendrons là-bas » (TP 32). De cette brève expérience il ne se rappelle pas grand-chose, mais en tout cas la fréquentation n'est pas assez longue pour qu'il puisse apprendre à écrire. Dans la famille, seule la mère, qui est femme de ménage, est alphabétisée ; elle enseigne à Omar à écrire quelques mots basiques en farsi, comme "salut".

A son arrivée en Grèce, sa connaissance de l'anglais est très faible, mais elle est la seule bouée de sauvetage à laquelle il s'accroche pour arriver à communiquer. Son apprentissage de l'écriture a lieu pour la première fois à l'école, avec l'étude de la langue grecque. A Athènes, il fréquente une école primaire pour trois ans, avant de s'inscrire au collège en septembre 2021. Maintenant, Omar nous dit savoir lire en grec, le parler un petit peu et écrire quelques mots. En dehors du temps scolaire, il fréquente des cours supplémentaires de grec, anglais et mathématiques, organisés quelques jours par semaine dans la maison où il vit.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

L'activité d'écriture effectuée par Omar est la plupart du temps liée au monde scolaire. Au collège, en cours de grec, il copie ce que les professeurs notent sur le tableau, mais il écrit parfois « par lui-même » (TP 113) ; cela suggère que d'autres pratiques scripturales que le simple copiage sont adoptées en classe de langue, toutefois nous n'arrivons pas à obtenir une description plus précise du déroulement des cours.

En ce qui concerne les devoirs, sa réponse change au fil des questions que nous lui posons : d'abord il nous dit que d'habitude il n'en a pas et qu'il lui est arrivé d'en poser seulement cinq fois ; il révèle ensuite que « les enseignants ils donnent, mais je ne sais pas exactement ce que ça signifie, alors je fais pas » (TP 144). Par conséquent, il fait ses devoirs grâce à l'aide des professeurs qui organisent les cours de l'après-midi.

Quand nous lui demandons s'il écrit ou lit, en dehors de ces travaux assignés par l'école, il nous donne d'abord une réponse assez évasive : « Oui. Les choses que je veux écrire, je les écris ; les choses que je veux lire, je les lis » (TP 150). L'exemple

qu'il nous cite après, toutefois, renvoie à une lecture suggérée encore une fois par l'école. Le principal du collège lui a notamment demandé de lire un livre « sur l'amour et sur comment être amis avec les garçons et les filles, comment être gentil avec eux » (TP 158) et de trouver cinq beaux mots à l'intérieur du texte. Il ne se souvient ni de ces mots ni du titre du livre, lu deux semaines avant l'entretien, mais il se rappelle encore la longueur du volume, dont il décrit visuellement la hauteur considérable avec un geste de la main. D'ailleurs, cet exemple est très révélateur du décalage entre le rapport au langage des enseignants et celui des apprenants.

En dehors des devoirs, chez lui, il n'écrit rien d'autre et il n'utilise pas très souvent les messages téléphoniques pour communiquer avec ses amis, même si, nous dit-il, « maintenant j'écris quelques mots » (TP 166). Aucun souvenir d'enfance lié au monde scriptural n'est explicitement mentionné par Omar, au-delà des mots en farsi que lui a appris sa mère.

L'affectivité

Il est difficile de faire une estimation sur l'ensemble du temps effectivement consacré par Omar à l'écrit et il est également compliqué de distinguer le plaisir sincère qu'il peut éprouver pour cette activité de l'importance qu'il lui attribue pour son avenir, comme nous le dirons plus loin.

D'après ce qu'il nous déclare, l'expérience de lecture du livre assigné par le principal de l'école a été positive, car, malgré la longueur, « c'était un bon livre » (TP 156). Nous savons également que la *glossa*, c'est-à-dire l'étude de la langue grecque, est la matière qu'il aime le plus à l'école. Il nous dit que la motivation pour apprendre à bien écrire en grec a été déclenchée par une dictée d'évaluation faite par les professeurs, trois mois après le début de l'école : « Ils nous donnent un test pour être, pour être effrayés, comme pour essayer d'apprendre. Alors de ça j'essaye » (TP 124).

Maintenant, les bonnes notes obtenues, dont un 20/20, représentent une source de fierté, qui n'en est que renforcé lorsque nous prenons en compte toutes les difficultés qu'il a dû traverser pour atteindre ces résultats. Le début de son parcours scolaire a en effet été caractérisé par nombreux obstacles, d'abord en termes d'adaptation à des règles nouvelles pour quelqu'un comme lui qui, pour la première fois, s'approchait au monde scolaire : « [...] j'étais ici nouveau, alors je ne sais pas les

règles » (TP 62). A cela s'ajoute l'incapacité de s'exprimer en grec et, plus spécifiquement, de lire et écrire. Les termes utilisés pour décrire le développement de cette compétence montrent clairement la lourdeur de la fatigue vécue et des efforts faits, ainsi que la lenteur des progrès : « J'étais en train de *me pousser* à apprendre à lire, j'étais, ça m'a pris *plusieurs écoles* » (TP 50) ; « [...] et après *lentement lentement* j'apprends comment parler en grec » (TP 66). Selon son point de vue, même les professeurs autour de lui ont partagé le poids de cet effort, car il affirme à propos de l'enseignant de l'école primaire qui lui a appris à lire et écrire : « Il a *vraiment essayé*, il *s'est poussé beaucoup beaucoup de fois* à m'aider » (TP 68). Tout cela dénote également une baisse estime de soi, dérivée des difficultés de ce parcours d'apprentissage.

Cependant, finalement, Omar a réussi à atteindre son objectif et l'importance de ce moment est absolument évidente. Il se rappelle de tous les détails, le nom du professeur, la période de l'année, le jour de la semaine : « [...] un jour c'était l'école, il était pour trois mois arrêt parce qu'ils étaient en train d'avoir les *exetaseis (examens)* » (TP 70) ; « C'était quand je pense *Triti (mardi)*, c'était le jour où j'ai appris comment lire » (TP 74).

La dimension conceptuelle

Omar ne sait pas expliquer exactement comment il a pu, ce jour-là, réussir enfin à lire, mais il nous raconte : « Dans ma tête une chose arrive que quand tu mets ces mots et d'autres mots il arrivera le même mot » (TP 78). D'après ce qu'il nous dit, ses professeurs ont utilisé la méthode syllabique pour lui apprendre à lire, en partant des lettres de l'alphabet, pour ensuite lui apprendre les mots entiers. Quand il fait référence à la langue, Omar nous parle toujours de mots isolés, pas de phrases ou de textes plus articulés, et ce qu'il a appris à l'école consiste en « quelques mots, beaucoup de mots » (TP 126). Les pratiques scolaires présentent et étudient la langue dans ses unités minimales, plutôt que comme un instrument de communication.

Malgré les difficultés d'écriture, Omar estime que pour lui il est plus facile d'apprendre la langue en écrivant plutôt qu'en parlant, même si parfois il y a des mots difficiles. Justement la difficulté de certains mots lui a fait obtenir parfois de mauvais

résultats aux dictées d'évaluations, causés également par sa vitesse d'écriture trop lente.

En général, il nous semble qu'il lie l'apprentissage du sens des mots au processus de leur écriture. Par exemple, quand nous lui demandons pourquoi pour lui il serait important d'écrire pour réaliser son rêve de devenir un joueur de football, il nous répond : « Pour moi, parce que quand je joue au football, je ne sais pas beaucoup, dans ma tête n'arrivent pas beaucoup de mots. Alors quand j'apprends à dire droite gauche j'apprends le football, d'aller à droite et d'aller à gauche » (TP 212). Il ne conçoit pas alors le langage dans sa dimension abstraite, mais il le considère comme directement lié à la réalité des actions concrètes : apprendre un mot, pour lui, signifie en même temps apprendre à réaliser le geste auquel le signifiant se réfère.

L'importance de l'écrit

Le rêve de devenir footballeur a été présent dans l'esprit d'Omar dès son enfance en Afghanistan. Il nous en parle à la suite de notre question sur la présence de souvenirs liés à l'écrit : son désir de jouer à football est cité comme raison de l'absence de l'écrit dans son enfance. Cela nous fait déduire qu'il ne considérait pas nécessaire de le maîtriser pour entreprendre cette carrière. Aujourd'hui, l'écrit a cependant pris de la valeur en tant que façon de réussir à l'école et donc pour rejoindre la mère en Allemagne. En effet, il nous explique qu'après le lycée il voudrait faire une demande pour étudier à l'étranger, en obtenant « un papier dans quel pays tu veux être étudiant » (TP 198).

De cela découle l'importance qu'il attribue à l'école et à son parcours d'apprentissage, reflétée par la valeur qu'il donne aux moments d'évaluation et par son désir de changer d'école, car dans sa classe actuelle il n'arrive pas à bien apprendre à cause des camarades trop bruyants. Grâce à cette réussite scolaire, il pourra enfin rejoindre la mère et réaliser ses objectifs.

2.2.1.6. Latifa - Un écrit scolaire peu utile

L'entretien avec Latifa ne se déroule pas selon nos plans, car une série d'imprévus les contrarie. Il faut d'abord préciser que les parents de la fille afghane âgée de quinze ans, en classe de deuxième, ne parlent que farsi ; par conséquent nous demandons de rencontrer la sœur de Latifa, qui nous donne ses disponibilités de bon gré. Cependant, nous restons pour longtemps dans l'attente de fixer un rendez-vous avec elle, car son travail l'empêche de nous proposer une date bien en avance. En outre, nous avons des difficultés à interroger Latifa elle-même : elle reste absente de l'école durant plusieurs jours et, quand elle est là, nous avons déjà d'autres rendez-vous fixés.

Pendant ce temps, nous faisons un nombre suffisant d'entretiens avec d'autres élèves, de sorte que nous ne pensons plus exploiter la disponibilité de Latifa et de sa famille. Au dernier moment, toutefois, un rendez-vous avec sa sœur est programmé avec succès et nous nous préparons à la rencontrer l'avant-dernier jour d'école. A la date fixée, nous découvrons que ce sont les parents de Latifa qui sont venus à l'école et non pas leur fille. Il se pose alors pour nous le problème de la langue à utiliser avec eux. Il n'est pas question de demander à d'autres élèves afghans de faire les interprètes, car les thématiques de l'entretien touchent des sujets personnels ; d'un autre côté, la présence de Latifa en tant que traductrice farsi - anglais pourrait influencer certaines réponses. Finalement, nous décidons de choisir cette dernière option, qui nous semble le seul praticable. Notre analyse tient compte de cette contrainte imprévue.

Une deuxième limite de cet entretien vient du peu de temps dont on disposait, raison pour laquelle nous interrogeons Latifa en même temps que ses parents. Plus spécifiquement, nous alternons les questions destinées à elle avec celles pour les deux conjoints ; de plus, nous sommes malheureusement obligée de ne pas nous attarder sur toutes les thématiques comme nous l'aurions voulu et nous ne posons pas toutes les questions prévues dans notre grille. Pour cette raison, les informations recueillies sont incomplètes, mais tout de même intéressantes pour éclairer certains aspects de notre recherche.

Le troisième point principal de faiblesse est donné par les circonstances du déroulement de l'entretien. En effet, avant de parler avec nous, les parents font une

interview avec une autre chercheuse présente à l'école. Elle leur pose des questions sur l'état des communications école-famille et cela conditionnera fortement le contenu de notre conversation, comme nous le montrerons plus tard.

Pendant l'entretien, notre interlocuteur principal est le père. Sa femme intervient seulement au début pour répondre aux questions concernant le prénom, l'âge et les langues parlées ; le reste du temps, elle garde une attitude silencieuse et se contente de hocher la tête ou à sourire à ce que nous ou son mari disons.

L'arrivée en Grèce, le parcours scolaire et le répertoire langagier

Mohammad, un maçon âgé de cinquante et un ans, Fatima, une femme au foyer âgée de quarante-deux ans, et les filles arrivent en Grèce en 2018, après une étape à Lesbos. A Moria, Latifa a suivi des cours de grec et d'anglais, ce qui lui a permis de connaître une professeure américaine, avec laquelle elle est encore en contact. Une fois arrivée à Athènes, elle a passé une année et demie sans fréquenter aucune école, pour enfin s'inscrire au Collège Expérimental d'Education Interculturelle. Auparavant, en Afghanistan, Latifa a étudié seulement pour environ deux ans, car sous le régime des Talibans la fréquentation de l'école devenait trop dangereuse pour les filles.

De leur côté, ses parents sont alphabétisés et ils ont poursuivi leur éducation jusqu'à la onzième classe. A l'école, mais aussi à la maison, ils ont appris à lire et écrire dans leurs langues d'origine : farsi, dari et pachto. La première de celles-ci est jusqu'à présent utilisée comme langue de communication domestique. Au contraire, le couple a du mal à apprendre le grec ; à leurs avis, la cause est à envisager dans le manque d'un soutien de quelque organisation, qui mette à disposition des cours pour les migrants. Par conséquent, ils essaient de progresser en autonomie à travers YouTube et Google Translate.

Latifa connaît les mêmes langues que ses parents, mais elle arrive également à s'exprimer assez bien en anglais, comme nous le constatons pendant l'entretien. Elle ne maîtrise pas encore le grec, mais son père nous dit de ne pas avoir d'attentes par rapport à cela, pour le moment. D'abord, il sait que sa fille a commencé à étudier la langue depuis seulement une année ; ensuite, elle n'a pas pu profiter du soutien de quelque organisation externe à l'école ; enfin, il ne connaît pas vraiment l'état de son apprentissage, car personne parmi les professeurs du collège ne l'a jamais contacté

pour l'informer de la situation. Cette critique envers l'école et la remarque concernant le fait que nous soyons les premiers membres de l'équipe scolaire avec qui il peut parler restent le fil rouge de tout l'entretien. L'insistance sur ce sujet, comme nous l'avons déjà dit, est influencée par les nombreuses questions posées par notre collègue chercheuse avant notre entretien.

Selon Latifa, elle-même aurait besoin de plus de temps pour s'améliorer en grec, les cours de quarante-cinq minutes à l'école ne sont pas suffisants. Tout comme ses parents, alors, elle utilise des ressources en ligne telles que YouTube, Google Translate et l'application Duolingo. Ainsi, elle apprend le grec et l'allemand, l'autre langue étrangère étudiée à l'école.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

Celles que nous venons de citer, YouTube, Google Translate et Duolingo, sont les plateformes où les pratiques scripturales de Latifa et de ses parents adviennent le plus fréquemment. La fille nous dit que, en dehors de cela, elle lit parfois des livres en anglais et elle écrit à la professeure américaine connue à Lesbos. A notre question sur les activités non scolaires d'écriture ou de lecture exercées par Latifa, le père se réfère toujours au monde de l'école : « Mon père a dit que je n'étudie pas, je dors seulement. Je ne fais pas mes devoirs » (TP 90). Sa critique s'adresse surtout au collègue : « Mon père dit que quelle école est celle-là qui ne donne pas devoirs <((en riant)) c'est pas normal> » (TP 98). Il a l'impression que sa fille va à l'école sans rien apprendre. Il voudrait donc être plus impliqué et être mieux informé sur la situation, mais personne ne communique avec lui.

Quand le sujet des devoirs est évoqué, Latifa ressent une grande honte et essaye de se justifier. Même à la fin de l'entretien, une fois que ses parents sont partis, elle revient sur le même sujet pour nous dire que ce n'est pas vrai qu'elle ne fait jamais ses devoirs. Elle avoue, néanmoins, qu'elle les oublie parfois, parfois elle les ignore exprès car ils lui semblent inutiles dans son apprentissage : « C'est quelquefois ils me disent d'écrire une phrase ou un mot vingt fois, mais je sais ça, mais quand ils me l'ont demandé, j'ai dit que je connais ce mot » (TP 96).

L'affectivité

Compte tenu de cela, nous pouvons affirmer que Latifa ne voit pas d'intérêt dans le recopiage répété de phrases ou de mots, pourtant proposé à l'école. En général, elle nous dit être contente de son expérience au collège ; elle apprend de nouveaux contenus en grec, mais aussi dans d'autres matières, et elle est satisfaite par ses professeurs. Il existe, toutefois, un problème au niveau de l'attitude des camarades de classe, comme ses parents nous le rapportent et comme elle nous le confirme elle-même par la suite : « Mon père a dit quand moi, sur moi quand je rentre à la maison, parfois je suis un peu nerveuse » (TP 50). La raison à cela est que certains élèves sont impolis avec Latifa et font tellement de bruit en classe qu'il est impossible de suivre les cours. Selon le père, au contraire, à l'école les enfants devraient ressentir des sentiments positifs et avoir la possibilité d'apprendre sans dérangements. Cette situation augmente le mécontentement des parents vis-à-vis de l'école.

La dimension conceptuelle

Au collège, Latifa estime qu'en cours de grec les professeurs devraient consacrer plus de temps à l'écriture, qu'elle considère plus importante que l'oral. Quand elle justifie ce propos, toutefois, elle ne compare plus l'écrit à l'oral, mais l'écriture à la lecture. Selon elle, celles-ci ont le même niveau d'importance, mais la dernière est plus facile; par conséquent, il serait nécessaire d'apprendre d'abord à écrire et seulement ensuite à lire. Elle nous donne l'explication suivante : « [...] parce que si d'abord tu apprends comment lire, après il sera un peu plus difficile pour toi d'écrire » (TP 86). Vraisemblablement, elle fait référence à son expérience personnelle d'apprentissage et à ses propres difficultés. Selon sa réponse, il faudrait, à l'école, consacrer plus d'importance à l'écriture à cause de sa plus grande complexité. Nous pensons pouvoir attribuer les mêmes raisons à son affirmation d'une plus grande importance de l'écrit par rapport à l'oral.

L'importance de l'écrit

En termes de valeur, le père de Latifa ne considère pas que l'écrit ait un statut supérieur de l'oral. Il estime que l'école et toutes ses pratiques dans leur ensemble sont fondamentales pour l'avenir de sa fille. Cela explique pourquoi il revendique avec force ses attentes concernant l'école et pourquoi sa déception est si grande face à la situation du collège où sa fille est inscrite. L'homme voudrait qu'elle devienne une personne « utile pour la société » (TP 118) et qu'elle étudie pour exercer la profession de médecin. Latifa, en revanche, est très passionnée par les sports, en particulier les arts martiaux. L'incertitude de la situation de la famille suscite pour le père une grande inquiétude pour l'avenir de sa fille ; ni l'école, ni d'autres associations ne l'accompagnent dans ses études pour lui permettre de devenir ce qu'elle voudra être.

2.2.1.7. Abdul - L'écrit comme pratique d'apprentissage d'une langue

Abdul est un garçon afghans âgé de quinze ans et inscrit à la classe de deuxième du collège. Les entretiens avec lui et sa sœur sont respectivement le premier et le dernier faits dans le cadre de notre recherche. Il faut tout de suite préciser que cela a influencé le déroulement de ces interviews. En particulier dans le cas d'Abdul, nous reconnaissons n'avoir pas su gérer au mieux nos échanges à cause de notre manque d'expérience : nous avons posé plusieurs questions biaisées et nous n'avons pas approfondi certaines informations, qui sont restées incomplètes ou imprécises. C'est la raison pour laquelle nous avons profité d'un deuxième rendez-vous plutôt bref avec lui, pour perfectionner notre entretien.

L'obstacle de la langue a amplifié cette difficulté dont nous venons de parler. La conversation s'est déroulée en anglais, toutefois le niveau de maîtrise d'Abdul et de Zulema n'était pas assez développé pour qu'ils puissent s'exprimer toujours aisément. Il en est résulté une communication lente et parfois même impossible, surtout avec Abdul. En effet, le jeune n'a pas pu bien argumenter toutes ses réponses et, dans un cas, il a même demandé la possibilité de ne pas nous répondre, car il n'arrivait pas à trouver ses mots en anglais. L'utilisation de Google Translate a parfois comblé cet obstacle. D'autres fois, il a été nécessaire de poser la même question à plusieurs reprises, car elle n'était pas comprise et, par conséquent, les réponses n'étaient pas pertinentes.

La particularité des circonstances de déroulement de l'entretien a constitué un élément d'influence ultérieur. En effet, nous avons dû effectuer l'interview avec la sœur d'Abdul, Zulema, dans un bar très bruyant, car, au dernier moment, l'école où nous aurions dû nous rencontrer l'après-midi a été fermée. Le bruit de fond s'est ajouté aux difficultés d'expression de la jeune femme et, pour cette raison, les incertitudes dans la compréhension de ses réponses sont très nombreuses. Cependant, cette rencontre dans un contexte plus informel que celui scolaire a rendu notre conversation plus amicale et détendue.

La sœur d'Abdul a été la seule représentante de la famille du garçon avec qui nous avons pu parler, car les deux enfants sont orphelins, comme nous allons maintenant le préciser.

L'arrivée en Grèce

Zulema et Abdul quittent l'Afghanistan en 2019. La fille, à l'époque âgée de vingt-deux ans, a des problèmes aux yeux que les médecins de son pays n'arrivent pas à soigner ; de là, la décision de partir, pour essayer de trouver en Europe le diagnostic et des traitements efficaces. Au moment de leur départ, le père est décédé depuis plusieurs années, plus précisément quand Abdul avait environ huit ans ; la mère, au contraire, est encore vivante, mais reste en Afghanistan. Nous savons à travers les professeurs d'Abdul que, au moment de l'interview, celle-ci était décédée depuis une année ; Abdul a reçu la nouvelle par un message sur son portable.

Zulema nous raconte que le voyage pour arriver en Grèce a été « très très difficile » (TP 6), car le chemin parcouru de l'Afghanistan à Lesbos, à travers la Turquie, a duré environ un mois. Après six mois dans l'île grecque, passés sous la menace constante des incendies, ils arrivent enfin à Athènes.

Ici Zulema trouve un emploi dans une entreprise qui vend des shampoings, où sa mission consiste à apposer les étiquettes aux produits. Avant de commencer à enregistrer l'entretien, la femme me confie de ne pas du tout être satisfaite de ce travail, car il ne correspond pas à son profil professionnel. En Afghanistan, en effet, elle était professeur de mathématiques et elle souffre maintenant de la perte de son statut social.

A Athènes, Zulema se charge complètement de tout ce qui concerne Abdul, dont elle est la tutrice légale. Le décalage de dix ans entre leurs âges, les expériences vécues ensemble et le fait qu'elle est le seul point de référence adulte resté au frère, font que Zulema représente une figure maternelle pour lui. Elle nous parle d'Abdul comme une mère parlerait de son fils, très fière de son intelligence et avec grands espoirs pour son avenir. Dans un lapsus très significatif, elle l'appelle « ma fille » (TP 2).

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Zulema a été scolarisée en Afghanistan pendant douze ans et, ensuite, elle a fréquenté l'université pendant quatre ans. Pour devenir professeure de mathématiques, elle a

obtenu un premier diplôme en comptabilité, puis en économie. Abdul était également scolarisé avant l'arrivée en Grèce : il a fréquenté l'école primaire pendant quatre ans et ensuite il a fait trois ans de collège. A Athènes, il est inscrit au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle depuis deux ans.

Selon Zulema et Abdul, les écoles en Afghanistan ne sont pas si différentes de celles grecques, du moins si l'on fait référence à la période qui a précédé l'arrivée des Talibans. Là-bas, ils ont appris à écrire en dari, pachto et farsi. Abdul nous explique que les deux premières langues sont originaires de l'Afghanistan, tandis que le farsi vient d'Iran. En outre, à l'école ils ont appris l'arabe et l'anglais. Zulema a également étudié cette dernière dans un centre linguistique. Il semble que l'anglais a un statut très important pour Zulema et pour Abdul. Comme nous allons le voir, la plupart de leurs pratiques scripturales a lieu dans cette langue, qu'ils nous disent explicitement aimer beaucoup. Zulema a l'habitude d'écrire le farsi, la langue de la communication au quotidien avec Abdul et ses amis afghans, avec l'alphabet anglais ; d'après ce qu'elle nous dit, il s'agit d'une pratique très répandue en Afghanistan. Ici Zulema parlait très bien l'anglais, nous dit-elle, mais maintenant elle n'a plus l'occasion de le pratiquer et elle l'a oublié. Cela est vécu presque avec honte, quand Abdul lui reproche de ne pas pouvoir l'aider, bien qu'elle ait étudié cette langue à l'université (TP 41) :

Parfois Abdul demande pour moi en anglais, je dis <((en riant)) je ne sais pas, très désolée>. Dis-moi pourquoi tu ne sais pas. Aller à l'université, tu es enseignante. Je dis très désolée, maintenant je ne me souviens pas <((en riant)) toutes les parties>.

Elle s'excuse de ne plus avoir le même niveau qu'avant et nous pouvons imaginer que cette perte de compétence va s'ajouter au poids de la perte de son ancien statut professionnel.

Selon Zulema, Abdul parle très bien anglais et il a peut-être quelques difficultés seulement à l'écrit. A l'école il a de très bonnes notes, mais il n'est pas complètement satisfait, car au lieu d'un 16/20 il voudrait obtenir le maximum. Cette ambition montre un grand intérêt pour l'apprentissage de cette langue.

Abdul parle également assez bien le grec et, selon sa sœur, il est capable de l'utiliser pour communiquer dans plusieurs contextes de vie quotidienne, comme sur

le bus, au supermarché et plus généralement aux magasins. Quand nous demandons à Abdul de nous parler de son apprentissage, sa réponse semble indiquer une connaissance assez basique de la langue : « Comme parler je sais *kalimera*, bonjour, *ti kanis* c'est pour l'amis, pour le professeur utiliser *ti kanete*. *Eimai kala*, ça va, *eimai poli kala*, ça va très bien, fini » (TP 74). Son explication de la raison pour laquelle l'apprentissage du grec à son avis est facile, est assez contradictoire : « Ce n'est pas difficile, c'est facile, parce que le professeur parle anglais [...] » (TP 76). L'utilisation de l'anglais devient donc un intermédiaire qui rend le grec plus compréhensible.

Zulema, de son côté, a suivi un cours de grec en ligne pour deux mois et maintenant elle le parle au quotidien, dans le cadre de son travail. Dans son entreprise, nous dit-elle avant le début de l'entretien, personne ne parle anglais, ce qui l'étonne beaucoup. Son intérêt pour les langues s'est maintenant étendu, car elle a commencé également à apprendre l'allemand.

Il est difficile pour nous de savoir si dans la famille les deux parents étaient alphabétisés, car nos informations sont contradictoires. Zulema et Abdul nous disent à l'unanimité que leur père savait écrire ; cependant, selon Abdul la mère était analphabète, tandis que Zulema nous cite une pratique scripturale bien précise effectuée par la femme. Elle nous raconte qu'elle avait l'habitude d'écrire des histoires pour son fils en langue farsi et de lui demander après d'en faire un résumé à l'oral : « Ma mère écrit une histoire pour Abdul et elle dit l'histoire et après demandé pour Abdul qu'est-ce que je raconte pour toi ? Abdul disait mama t'as dit <((en riant)) ça, ou ça, ou ça > » (TP 159). Nous ne pouvons pas savoir avec certitude si dans ce cas les souvenirs d'Abdul sont imprécis, ou au contraire si la pratique citée par Zulema se passait seulement à l'oral, ou encore si une erreur de compréhension dans la question posée s'est produite. Nous restons, alors, avec ce doute par rapport au niveau d'alphabétisation des parents.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

Si nous nous référons à ce que Zulema nous a raconté, nous assistons à une pratique langagière assez exigeante proposée par la mère à Abdul lorsqu'il était enfant ; en effet, il doit d'abord comprendre un texte écrit, pour ensuite en faire une réélaboration à l'oral. Selon Abdul, son père lisait des livres, mais le garçon avoue ne pas bien s'en

souvenir, car il était petit quand son père est mort. Notre interviewé aurait des souvenirs d'enfance liées à l'écrit à nous raconter, mais il nous demande de ne pas en parler à cause des difficultés d'expression en anglais : « C'est assez difficile pour moi parce que mon anglais n'est pas bon je crois » (TP 160).

Si nous restons dans l'incertitude par rapport au rôle des parents dans l'alphabétisation de Abdul, nous pouvons au contraire affirmer sans doute que Zulema a toujours été un point de référence dans son apprentissage. En Afghanistan, Abdul s'adressait à elle pour avoir de l'aide avec les devoirs de mathématiques et maintenant, comme nous l'avons déjà montré, il lui pose des questions sur la langue anglaise. De son côté, la sœur suit le parcours scolaire d'Abdul avec attention et lui demande quotidiennement des informations sur ses devoirs : « Ouais, tous les jours je dis pour Abdul tu n'as pas de devoirs ? Mais il me dit NON, DÉSOLEÉ <((en riant)) je les fais à l'école> » (TP 117).

L'après-midi, Abdul ne fait pas ses devoirs chez lui ; en revanche, un jour sur deux il va dans un institut privé pour renforcer son grec, son anglais et les mathématiques, la matière où il réussit le mieux, sur les traces de la sœur. Il consacre également beaucoup de temps à l'apprentissage de l'anglais, qu'il essaye de pratiquer en regardant des films ou des vidéos avec des sous-titres, en lisant et en écrivant dans cette langue. Plus spécifiquement, Zulema nous raconte que son frère a l'habitude de transcrire des conversations en anglais : « Écrit des interviews, des interviews, des conversations, écrit Abdul. Il écoute mais après, après écrit sur une feuille ouais <((en riant)) pour pratiquer> » (TP 123).

D'après Zulema, ces livres avec des conversations en anglais et en grec sont les seuls présents chez eux. Parfois la fille aussi les lit, pour améliorer son niveau linguistique ; de plus, elle a commencé récemment à apprendre l'allemand. Sa passion pour l'anglais est encore une fois visible par son habitude d'écrire en anglais sur son agenda. Elle ne fait pas de listes de courses, toutefois elle a un cahier où elle note toujours le montant des dépenses effectuées. Une autre pratique qu'elle effectue pour améliorer son grec, notamment à l'écrit, consisté à copier plusieurs fois l'alphabet : « J'étudie l'alphabet. Chaque jour je commence écrire l'alphabet deux ou trois feuilles <((en riant)) écrire écrire écrire> » (TP 101). À son avis, Abdul devrait l'imiter pour progresser en grec.

Comme on l'a déjà dit, le garçon perçoit de manière positive son apprentissage de cette nouvelle langue. Il nous décrit ainsi le déroulement de ses cours à l'école : « Activité de classe chaque jour apprendre ce que tu étudies hier, la première année j'arrive à l'école après le cours c'est dix minutes jouer des jeux » (TP 78). Il nous cite à titre d'exemple le jeu où tout le monde doit nommer un fruit en grec ; en Afghanistan il en faisait un similaire. En outre, en classe au collège ils font des activités orales : « C'est deux personnes qui parlent avec lui, c'est bien » (TP 84).

L'affectivité

Abdul aime beaucoup son école ici en Grèce, il apprécie ses professeurs et ses camarades de classe. Zulema nous dit que parfois, elle propose même à son frère de rester chez lui pendant la semaine, mais qu'il ne veut absolument pas perdre des jours d'école : « Parfois j'ai travail, je dis pour Abdul "aujourd'hui tu peux ne pas aller à l'école" et lui <((en riant)) "non, j'aime mon école"> » (TP 69).

Par rapport à l'apprentissage du grec à l'école, il nous dit qu'il préfère parler plutôt qu'écrire, même s'il ne sait pas nous en expliquer les raisons. Nous découvrons ensuite qu'il ne copie pas tout ce que les professeurs notent sur le tableau, quand il est déjà physiquement fatigué : « Je ne sais pas. Je suis très fatigué, j'ai joué au basket, j'ai cours, je ne fais pas ça » (TP 112). En outre, au jour des pratiques scripturales que nous avons décrites ci-dessus, il nous semble que ses activités d'écriture et lecture, comme celle de copier des conversations, sont généralement en connexion avec le désir d'améliorer son niveau linguistique, plutôt qu'un plaisir inconditionnel.

La dimension conceptuelle

Les déclarations de la sœur d'Abdul montrent plus explicitement une conception de l'écrit en tant que pratique utile à effectuer presque seulement au moment de l'étude d'une langue nouvelle. En effet, elle nous explique ainsi la raison pour laquelle Abdul n'écrit rien en farsi, sa langue première : « [...] farsi <((en riant)) non> parce que farsi comprend, maintenant pas de besoin de pratiquer farsi et juste anglais et grec » (TP 131). Zulema considère également que parler est plus important qu'écrire, car elle fait référence à son expérience personnelle et à ses difficultés d'expression à l'oral : « Je pense très important c'est parler, <((en riant)) pour moi je pense> parce que je l'ai

oublié [...] » (TP 97). L'attribution d'importance est alors liée au besoin qu'elle ressent pour elle-même de consolider ses faiblesses. En revanche, pour Zulema écrire en grec est assez facile, surtout en comparaison aux difficultés d'orthographe typiques de l'anglais, langue qui reste toujours son point de référence : « Ouais, parce que l'anglais a des différences comme j'écris *examination t i o n* ça c'est difficile, mais le grec n'a pas comme ça » (TP 107).

Selon Zulema, Abdul, contrairement à elle, est plus avancé à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, écrire est, nous dit-il, plus facile « parce que je comprends tout l'alphabet, c'est grand ou petit je comprends » (TP 177). La maîtrise de l'alphabet, soit majuscule soit minuscule, est considérée comme la clé de l'écriture en grec. La seule difficulté qu'il nous mentionne est la collocation des accents sur les mots, toujours incertaine pour lui.

L'importance de l'écrit

Zulema ne pense pas que la maîtrise de l'écrit soit importante pour l'avenir professionnel de son frère. Plus spécifiquement, elle voudrait qu'il travaille dans une banque, car elle le considère très doué en mathématiques. Pour cela, il n'aura pas besoin de savoir écrire, nous dit-elle explicitement : « Pas d'écriture, je pense le travail à la banque a besoin de pratique » (TP 183). Elle se réfère, comme elle nous l'explique après, à la connaissance des programmes informatiques qu'il devra utiliser.

De son côté, Abdul voudrait devenir policier. Zulema nous explique que c'est une profession qu'il a toujours voulu faire. Abdul nous en donne la motivation suivante : « C'est un très bon travail parce que je vu des vidéos, c'est un très bon travail » (TP 172). Selon la fille, il ne pourra pas exercer ce travail, car il n'a pas la nationalité grecque. Au contraire, pour Abdul la connaissance de la langue à l'écrit lui permettra justement de réaliser ses projets ; en effet, il nous explique : « Pour ce travail (*l'écrit*) c'est très important pour moi parce que je ne suis pas de ce pays, c'est important » (TP 168). A son avis, alors, la maîtrise de l'écrit est une condition nécessaire pour pouvoir s'affirmer dans un État dont il n'a pas la citoyenneté.

2.2.1.8. Nayanika - L'ambition scolaire

Les entretiens avec Nayanika et son père se déroulent parmi les premiers de notre échantillon. La fille est une élève bengalaise de la classe de première, âgée de presque quatorze ans. Son père, que nous appellerons Imran, nous donne de bon gré sa disponibilité pour l'entretien, toutefois pendant quelques semaines il a des difficultés à nous rencontrer à cause de l'emploi du temps de son travail. Il ne maîtrise pas parfaitement l'anglais, langue choisie pour l'interview, mais il arrive tout de même à s'exprimer, tandis que sa fille le parle très aisément.

L'arrivée en Grèce

Nayanika arrive en Grèce en 2021 accompagnée par sa mère, une femme au foyer. Les deux femmes voyagent seules, car elles se déplacent pour rejoindre le père, stable à Athènes depuis 2004. Ici l'homme de quarante-trois ans a ouvert un petit bureau de tabac. La réunification de la famille avait déjà été tentée en 2017, mais Nayanika, à l'époque une enfant d'environ huit ans, n'avait pas réussi à supporter l'éloignement de son pays. Son père nous décrit ainsi cette période : « *(Elle)* pleure toujours parce que lui est un peu petit, elle ne veut pas, il veut rentrer Bangladesh » (TP 34). Étant donné le malaise vécu par la jeune fille, Nayanika ne reste à Athènes que pour une année et en 2018 elle rentre dans son pays. Cependant, l'apparition de la pandémie de Covid-19 en 2020 fait que les « prières » du père sont écoutées et en septembre 2021 sa femme et sa fille s'installent à Athènes.

Actuellement, selon Imran, sa fille s'est bien acclimatée à sa nouvelle vie, elle aime la Grèce, sa nouvelle école et ne pense plus à rentrer au Bangladesh ; au contraire, Nayanika, quand nous lui posons la question, nous répond : « Oui bien sûr *(que je veux rentrer)*, c'est mon pays, toute ma famille est là-bas, mon grand-père, ma grand-mère donc » (TP 52). Une grande nostalgie de la vie au Bangladesh ressort constamment pendant le déroulement de l'entretien.

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Dans son pays natal, Nayanika a fréquenté six ans l'école entre le niveau primaire et le collège. Pendant sa première année de séjour en Grèce, elle a étudié en autonomie pour passer les examens au Bangladesh.

Son apprentissage de l'écriture en bengali, la langue nationale du Bangladesh, a commencé avant son inscription à l'école, grâce à une professeure privée. Celle-ci, ensuite, l'a accompagnée dans ses études au cours des années suivantes. Malheureusement, nous n'avons pas demandé au père les raisons de ce choix de confier à un instituteur privé l'éducation de sa fille en dehors du système éducatif public. En outre, il ne nous est pas possible de déterminer si le père ou la mère de Nayanika auraient pu être dans des bonnes conditions pour lui apprendre à écrire, car ils savent écrire en bengali, mais nous ne pouvons pas définir leur niveau. Comme nous le dirons plus loin, il semble que la mère a quelques difficultés de lecture dans cette langue, la seule de son répertoire.

Chez elle, Nayanika a toujours parlé le bengali, mais petite, elle a également appris l'anglais. Elle nous dit, en se dévalorisant, le parler seulement « un petit peu » (TP 22), mais sa façon de s'exprimer dans cette langue est très fluide et respectueuse des normes linguistiques. Le père, au contraire, s'exprime avec plus de difficulté ; en effet, il a étudié l'anglais seulement aux temps du collège et il utilise cette langue plutôt à l'oral. Ici à Athènes, Nayanika est inscrite à des cours d'anglais de l'après-midi auprès de la Hellenic American Union. Actuellement, elle se prépare pour passer l'examen de niveau B1 ; l'année prochaine, nous dit fièrement le père, elle continuera avec le niveau B2.

Nayanika ne peut pas se vanter de la même aisance linguistique en le grec. Elle a commencé à l'apprendre au Collège Expérimental d'Education Interculturelle d'Athènes, seulement quelques mois avant notre entretien, et maintenant elle connaît les expressions de base de la langue. Selon Imran, son niveau est plus élevé à l'écrit plutôt qu'à l'oral. Quant à celui-ci, il a suivi pour une année un cours de grec et il a ensuite commencé à l'utiliser quotidiennement quand il a obtenu son travail auprès d'un restaurant grec, pour parler avec ses collègues.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

D'après Nayanika, ses parents n'écrivent et ne lisent pas chez eux. En fait, plus loin dans l'entretien, nous interrogeons la fille pour savoir s'il arrive que sa mère lui demande de l'aide pour lire ou comprendre quelque chose ; dans sa réponse affirmative elle nous mentionne la lecture d'articles de journaux ou de contenus sur

Facebook en bengali. A propos de cela, elle nous explique : « Comme quand elle est en train de lire comme une histoire et si je suis comme près d'elle et je lui dis de lire à voix haute et elle me l'a pas vraiment demandé, mais je le lui dis parce qu'elle est un peu lente. Elle ne me demande pas vraiment de l'aide » (TP 163). Elle continue en disant qu'elle se plaint de la lenteur de sa mère et qu'elle l'exhorte à lire plus vite. Il nous semble que cette pratique de lui demander de lire à voix haute montre d'abord une maîtrise incomplète de la lecture de la part de la mère, ensuite une sorte d'inversion des rôles parents- enfants, où d'habitude ce sont les premiers à demander aux enfants de s'entraîner à la lecture.

Au-delà de ce qui a été déjà mentionné, la mère regarde également des programmes télévisés en bengali et il arrive qu'elle échange des messages avec Nayanika au téléphone. Elle n'a pas l'habitude d'écrire des listes des courses et elle n'a pas d'agenda, tout comme son mari. L'homme nous dit ne pas avoir le temps de lire des journaux, mais parfois il lit ceux qu'il vend dans son magasin. Quand il le peut, il remplit ses papiers administratifs tout seul, sinon il a recours à l'aide de l'avocat, de son comptable ou de ses amis grecs.

Chez eux ils n'ont pas de livres, tandis qu'ils en avaient au Bangladesh. En tout cas, Nayanika nous dit avoir commencé à lire des livres pour la première fois à l'école et elle ne nous mentionne pas de souvenirs d'enfance liés à l'écrit.

Les derniers livres lus cités sont *Harry Potter* et *Matilda*, sur lequel elle a travaillé pour un projet organisé par son école d'anglais. Ensuite, elle aime lire des mangas et, quelques jours avant l'entretien, elle a commencé à « concevoir un personnage, un personnage d'un ennemi » (TP 138). En plus de cela, elle regarde des dessins animés en anglais avec des sous-titres. Le reste de son temps est consacré à d'autres pratiques pour s'améliorer dans les matières scolaires et en grec. En ce qui concerne ce dernier, elle nous dit avoir acheté de manière autonome un livre avec des exercices de compréhension et de production orale et écrite. En outre, tous les jours elle se fait aider pour ses devoirs par sa cousine au Bangladesh, une étudiante inscrite à la faculté d'ingénierie informatique. Elle l'aide avec les mathématiques une heure, parfois même deux, par jour.

Le père aussi offre son aide pour les devoirs de grec et nous comprenons qu'il essaye de suivre les progrès de la fille à l'école.

Nayanika nous dit en riant qu'en général au collège les professeurs ne donnent pas beaucoup de devoirs, ce qui constitue une différence considérable avec son école au Bangladesh. Là-bas il était demandé de travailler plus durement, car les examens se déroulaient tous les semestres et les notes étaient évaluées sur une échelle de cent, ce qui est perçu par elle comme un signe de plus grande difficulté par rapport aux notations sur vingt de l'école en Grèce. Elle ne nous donne pas des exemples concrets du déroulement des cours, mais elle nous dit qu'ils devaient écrire beaucoup.

L'école à Athènes est sûrement plus facile pour elle. En classe de grec, ils doivent créer des phrases à partir du vocabulaire donné par les professeurs ou ils font des petites dictées ou encore des jeux, ses activités préférées.

L'affectivité

Même si elle déclare aimer son école et ses professeurs, il est clair qu'elle ne la considère pas à la hauteur de ses attentes par rapport au niveau des études. Non seulement les enseignants sont moins exigeants, mais le bruit produit par les élèves ne permet pas d'écouter les cours. Au Bangladesh, les classes sont composées de plus de cinquante élèves, mais « quand le professeur arrive, ici en Grèce [...] les élèves continuent de parler, mais au Bangladesh non. On ne parle pas » (TP 68). Pour cette raison et pour le manque du reste de sa famille, elle voudrait rentrer chez elle.

Compte tenu de toutes les pratiques scripturales de Nayanika citées, nous concluons que le temps consacré à l'écrit dans sa vie quotidienne est très élevé : l'école le matin, l'après-midi les cours d'anglais, les appels avec sa cousine, les exercices supplémentaires de grec et toutes les autres lectures et productions écrites volontaires, hors du cadre scolaire. Nous nous demandons si tout cet engagement est dicté par le sens du devoir ou par un véritable plaisir d'écrire. En nous basant sur ses déclarations explicites, nous constatons qu'elle aime les romans et les mangas, dont elle s'amuse à créer des personnages, l'anglais et tout ce qui lui est lié. A l'école, elle préfère les jeux de langue, dont elle nous décrit même son favori : « J'aime les jeux, pas tous les jeux donc oui, j'aime les cartes où le professeur nous donnera une image et nous devons deviner [...] » (TP 96).

Dimension conceptuelle

Cependant, les jeux ne sont pas les activités qu'elle considère les plus utiles dans son apprentissage. Au contraire, elle croit que cet avantage est donné par les exercices qui prévoient la création de phrases à partir du vocabulaire donné et la dictée de phrases. Par rapport à ce dernier, elle estime qu'il est plus facile d'écouter la langue et la prononciation des mots avant d'écrire, et elle ajoute par rapport à l'utilité d'avoir les mots écrits au tableau : « Oui, il est utile mais c'est difficile, mais ils le lisent, il est plus facile parce que je peux écouter la prononciation comme je l'ai déjà dit » (TP 106).

Malgré la difficulté de l'écriture en grec, Nayanika nous dit aimer cette activité pour la beauté des lettres : « J'aime écrire en grec car les lettres grecques sont très belles et elles sont bien » (TP 98). La dimension esthétique de la graphie, alors, est ici prise en considération comme source de plaisir et motivation dans l'apprentissage. Nayanika, en outre, possède une conscience linguistique assez développée pour pouvoir établir une comparaison entre la langue grecque et l'anglais et nous dire que la première a « beaucoup de grammaire » (TP 86) par rapport au deuxième.

L'utilité de la connaissance du grec est identifiée dans deux aspects principaux : d'abord comme moyens de communication, ensuite pour « entrer dans la culture » (TP 134). Pour son père aussi, il est très important que d'abord sa fille sache parler pour pouvoir communiquer et que, seulement ensuite, elle sache écrire.

L'importance de l'écrit

Imran a de grands espoirs pour l'avenir de Nayanika. Elle nous dit que son père voudrait qu'elle suive le modèle de sa nièce, inscrite au Bangladesh à la faculté d'ingénierie informatique. Le choix de faire des cours quotidiens avec elle le montre également. Imran, toutefois, ne nous l'avoue pas de manière directe : « [...] Je ne sais pas exactement. Mais mon opinion, je pense, mon opinion est bonne en matière d'ordinateur, quelque chose comme ça » (TP 137).

De son côté, Nayanika ne partage pas les projets du père. Quand elle était plus jeune, elle voulait devenir chef cuisinière, et maintenant elle est intéressée par la

carrière de créatrice de mode. A notre question sur la volonté de s'inscrire à l'université dans l'avenir, elle nous répond ainsi : « [...] bien sûr que je veux me diplômer » (TP 176). Il semble que le diplôme soit un objectif qu'elle se fixe, indépendamment des professions qu'elle envisage d'exercer. Cela confirme une impression que nous avons eue durant tout l'entretien : pour Nayanika, l'école et donc l'écrit qui lui est associé recouvrent une importance fondamentale. Cela est montré par ses pratiques scripturales, par son mécontentement vis-à-vis de l'école grecque, par son ambition au niveau des notes scolaires et par la déception qui en découle quand elle n'arrive pas à atteindre des résultats optimaux.

En effet, l'expérience qui l'a le plus marquée cette année à l'école est une note reçue environ un mois avant notre interview, un 18/20 au test d'économie domestique. Dans un premier temps, nous croyons qu'il s'agit d'un succès dont elle veut nous parler et nous la félicitons ; toutefois, elle nous explique : « Merci, mais je ne suis pas contente de ça, parce que la dernière fois que j'ai fait le test d'économie domestique j'ai pris 18, je n'ai pas beaucoup amélioré » (TP 112). Elle continue : « Oui, je veux dire c'est pas la faute des professeurs, c'est ma faute parce que j'ai pas étudié. Si j'avais étudié, j'aurais eu, tu sais, comme 19 ou 20 peut-être » (TP 114). Les enseignants et ses parents ont été très contents de ce résultat, mais Nayanika ne peut pas s'empêcher d'être très sévère envers elle-même. Cette importance donnée à l'évaluation reflète donc la valeur attribuée au monde scolaire. Ceci est, peut-être, influencé par les grandes ambitions de ses parents pour son avenir.

2.2.1.9. Emina - La passion pour l'écrit

Parmi les élèves inscrits à la première classe du collège, nous interviewons également Emina, une jeune albanaise de quinze ans. Dans un premier temps, nous n'avions pas pensé l'inclure dans notre échantillon ; en effet, nous savions, par nos observations ainsi que par l'avis des professeurs, qu'elle a un niveau assez élevé à l'écrit et nous avons déjà choisi une autre élève, Nayanika, pour représenter cette catégorie. Notre référente à l'école, toutefois, nous demande de rencontrer tout de même la mère d'Emina pour valoriser ses grands progrès scolaires et son engagement toujours positif.

Les entretiens avec la mère et la fille se déroulent à quelques jours d'intervalle et leur durée est assez brève, de dix à treize minutes. L'anglais est la langue de communication choisie, maîtrisée aisément par Emina, avec plus de difficultés par la mère.

Le portrait familial qui ressort de ces interviews présente des caractéristiques uniques par rapport aux autres, typiques d'un niveau de rapport à l'écrit très développé. Finalement, nous considérons intéressant de le prendre en considération dans notre recherche, comme un outil de comparaison utile pour nous aider à mieux comprendre les réalités bien différentes des autres élèves interviewés.

L'arrivée en Grèce

L'histoire personnelle d'Emina s'éloigne considérablement de celle des camarades. La jeune fille arrive en Grèce avec sa famille en juillet 2021 ; toutefois, il ne s'agit pas de sa première visite dans ce pays, car elle s'y était rendue souvent pour passer les vacances avec ses cousins. En effet, son père possède la double nationalité grecque et albanaise ; il a passé sa jeunesse en Grèce, mais il s'est déplacé en Albanie à la naissance d'Emina. Maintenant, la famille a décidé de déménager dans le pays natal du père, mais cela ne sera probablement qu'une étape avant de s'installer dans un autre pays, peut-être l'Italie. Actuellement, le père travaille dans un grand magasin, tandis que la mère, une femme albanaise de trente-quatre ans, est sans emploi. Auparavant, elle était professeure d'éducation spécialisée auprès d'instituts scolaires.

Le parcours scolaire et le répertoire langagier

Emina a toujours été une élève très studieuse. En Albanie, elle a fréquenté l'école à partir du cycle primaire jusqu'au collège. Elle a appris à écrire et à lire en dehors du contexte scolaire, grâce à sa mère qui, comme nous l'avons dit, est enseignante.

En famille, l'albanais a été toujours utilisé comme langue de communication, tandis que l'apprentissage du grec a commencé seulement une fois arrivés en Grèce. Ici le père essaye d'apprendre sa langue d'origine à tous les membres de la famille, même s'il n'a pas beaucoup de temps à cause de son travail.

D'après la mère, passées les difficultés initiales, Emina est maintenant capable de bien parler et comprendre le grec, même si à l'écrit elle manifeste encore des difficultés. Quant à elle, la femme nous dit ne pas progresser, car à Athènes elle ne fréquente aucun cours. Dans son répertoire langagier il y a également un peu d'anglais et d'italien.

De son côté, Emina parle anglais et allemand, qu'elle a commencé à étudier cette année au collège. De plus, elle apprend de manière autonome le turc à travers des films ; il s'agit de la seule langue qu'elle ne connaît qu'à l'oral.

Les pratiques scripturales à l'école et à la maison

Le processus d'apprentissage des langues de Emina est accompagné de près par ses parents. Comme sa mère lui avait appris à lire et à écrire quand elle était petite, ainsi maintenant le père essaye de l'aider à progresser en grec. Celui-ci travaille souvent, mais, dès qu'il a le temps, il propose à sa fille de faire des activités où l'écrit occupe une grande place : « Ouais, mon père raconte une histoire en grec et j'essaye d'écrire, donc d'une certaine façon nous faisons des dictées » (TP 85). D'ailleurs, la dictée est une pratique qu'elle a toujours effectuée très volontiers à l'école : « En Albanie je préfère faire des dictées parce que j'étais très bien à la grammaire et je ne faisais jamais des fautes, juste quelques-uns, par exemple les points » (TP 91). De plus, elle

s'amusait même à corriger les dictées de ses camarades de classe : « [...] et je préfère de corriger les autres dictées des autres élèves » (*ibid.*). Un moyen supplémentaire que le père utilise pour lui apprendre le grec consiste en la vision de films et l'écoute de chansons traditionnelles. Pour celles-ci, il demande à la fille d'essayer d'écrire les mots connus.

En albanais, d'après ce que la mère nous dit, Emina lit des « drames, elle aime lire (.) je sais pas, fabula, ça » (TP 68). La mère aussi, quand elle a le temps, lit des ouvrages dans cette langue. Si nous avons bien compris, sa fille fait des petits résumés de ses lectures, dont elle note quelques mots clés. En grec, en revanche, elle lit seulement des livres fournis par l'école et elle s'occupe de ses devoirs. Quant à ceux-ci, elle a l'habitude de les faire toute seule, mais parfois ses parents, s'ils sont disponibles, peuvent l'aider.

En cours de grec à l'école, Emina nous explique que les professeurs proposent des activités ludiques, comme les jeux de rôle : « Oui, les professeurs nous donnent des jeux pour apprendre la langue grecque. Par exemple, nous jouons police pour apprendre sur les choses de la police » (TP 52). D'après ce qu'elle nous dit, il semble que chez elle Emina pratique des activités intellectuellement plus exigeantes et moins contextualisées par rapport à ce qu'elle fait à l'école.

L'affectivité

Le type de pratiques scripturales, le temps qu'Emina y consacre et ses déclarations mêmes nous montrent qu'elle est passionnée par tout ce qui est lié à l'écrit. Bien plus, notre interviewée aime la grammaire, la langue en soit dans sa dimension plus abstraite : « Apprendre la langue grecque pour moi c'était amusant, mais pas amusant, je l'aime apprendre parce que j'aime la grammaire, j'aime le langage, je sais pas, je veux apprendre une autre langue, l'italien par exemple » (TP 46).

Cela rend cette expérience de l'école en Grèce très positive, déjà favorisée par la ressemblance avec le système scolaire albanais auquel elle est habituée. Sur le plan affectif, le seul point de difficulté consiste en la perte de repères amicaux fixes : à l'éloignement des camarades de son pays il se sont ajoutés les départs des nouveaux amis connus en Grèce, qui ont quitté le pays pour d'autres destinations européennes.

La dimension conceptuelle

Bien que le rapport à l'écrit de Emina soit si développé, en cours de grec elle considère que les activités orales sont les plus efficaces pour son apprentissage. Au contraire, elle trouve l'écrit trop difficile à cause de la présence de plusieurs graphèmes correspondant au même phonème. La préférence de l'oral est à considérer comme liée à la spécificité de la langue grecque. De toute façon, pour elle est très utile que les mots soient écrits au tableau ; elle copie toujours ce que les professeurs y notent, car cela lui permet de garder trace de ce qu'elle pourra après étudier chez elle : « Oui, parce que c'est très utile pour moi quand j'écris ça alors je peux m'entraîner et le lire même chez moi. Pour le fixer dans ma tête » (TP 69). L'écriture est alors également envisagée comme un instrument de mémorisation.

L'importance de l'écrit

Emina élabore ses projets pour l'avenir en fonction de la passion qu'elle a pour la lecture et l'écriture. En effet, à propos de la profession qu'elle voudrait exercer, la fille nous confie : « J'ai beaucoup de métiers que je veux faire, mais mon hobby est la danse, mais je veux pas être une danseuse, je veux être comme une journaliste, parce que j'aime lire ou (.) pas professeur, peut-être docteur » (TP 95). Dans cette affirmation, la maîtrise de l'écrit est perçue simplement comme une source de plaisir, qui pourra déterminer son choix professionnel.

Au contraire, l'idée d'un écrit comme instrument d'épanouissement est plus présente dans les déclarations de la mère de Emina, qui répond ainsi à notre question sur la valeur accordée aux dimensions orales et écrites de la langue : « Tous les deux sont importants, car elle veut étudier pour devenir quelqu'un » (TP 48). Ainsi, savoir lire et écrire, donc étudier et réussir à l'école, est la seule façon pour trouver une place dans la société.

2.2.1.10. Bilan des tableaux de familles : entre « l'écrit scolaire » et « l'écrit pratique »

Les élèves concernés par notre recherche et leurs familles partagent un profil plutôt similaire. Premièrement, ils ont en commun un parcours de vie marqué par le déracinement et par une précarité affective, économique ou juridique, à des degrés plus ou moins forts. De plus, leur répertoire langagier est caractérisé par le plurilinguisme, hérité du contexte culturel des pays d'origine, mais en extension à la suite de la migration. En revanche, concernant leur scolarisation, il existe un éventail de situations différentes, qui s'étend de l'analphabétisme total ou fonctionnel jusqu'à un niveau scolaire universitaire.

La plupart des familles a un rapport plutôt oral au monde et l'écrit se présente comme une pratique connue, mais d'utilisation restreinte et marginale, exercée seulement occasionnellement dans la vie de tous les jours. Malgré cela, les parents semblent s'intéresser, pour leurs enfants, à l'apprentissage du code écrit, lié plutôt au monde scolaire.

A l'école, la bienveillance des professeurs assure un contexte d'apprentissage détendu, qui est toutefois parfois perturbé par le manque d'attention de certains élèves et par le bruit qu'ils produisent. Les activités les plus appréciées par les enfants sont les jeux, le visionnage de vidéos et l'écoute de chansons ; les exercices d'écriture plus traditionnels sont considérés par certains d'entre eux utiles, mais ils engendrent parfois des sensations négatives telles que la fatigue, l'ennui et même la colère. Pour nos interviewés, l'écrit se situe entre ce malaise et le plaisir d'une pratique qui peut passionner ou qui a une visée pragmatique.

Les considérations de nos interviewés sur la nature de l'écrit et de son apprentissage reflètent une double vision de la langue écrite. D'un côté, elle est envisagée comme un système alphabétique abstrait, composé de règles phonétiques et orthographiques et de catégories grammaticales ; de l'autre, elle est mise en connexion directe avec ses référents concrets du monde réel. De même, les réflexions sur les fonctions de l'écrit et sur la relation entre oral et écrit se situent sur le double plan des représentations acquises de l'extérieur et de l'expérience personnelle.

Enfin, l'importance de l'écrit est identifiée dans la satisfaction de besoins quotidiens immédiats et en même temps elle est envisagée comme garantie d'épanouissement social et personnel à l'avenir.

2.2.2. Les enseignants et la réalité de la classe

Dans ce volet, nous allons présenter l'analyse thématique des entretiens avec les professeurs de grec, dont nous avons suivi les cours au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes. Nous allons combiner ces données avec les observations faites en classe pendant la période de notre présence à l'école. D'abord, nous présenterons les profils des professeurs, pour ensuite analyser singulièrement les quatre dimensions du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaiser (2008). Nous commencerons par la dimension axiologique, pour comprendre quelle importance est attribuée à l'écrit dans ce contexte d'enseignement, et ensuite nous comparerons les déclarations des enseignants à la réalité de la classe sur le plan pratique, affectif et conceptuel. A la fin, un bilan des résultats obtenus sera présenté.

2.2.2.1. Le profil des professeurs

Les quatre professeurs interviewés, Antigoni, Arianna, Katerina et Panagiotis, enseignent à l'école où notre recherche s'est déroulée depuis le mois de novembre 2021.

Il s'agit pour tous de la première expérience d'enseignement à un public d'adolescents migrants. En effet, Arianna avait déjà travaillé avec des réfugiés, mais adultes, tandis que les autres avaient été professeurs de langues modernes ou anciennes dans le contexte d'instituts privés ou de cours particuliers. Même s'ils avaient déjà eu des élèves étrangers, il s'agissait de migrants de deuxième génération, avec une connaissance de la langue grecque. Panagiotis nous décrit le début de cette expérience comme un « choc » (TP 18), « une révélation » (TP 22), la découverte d'un monde avec lequel il n'avait jamais eu de contacts, même au niveau social. Au contraire, Antigoni se sentait plus à l'aise dans ce contexte, grâce à sa propre expérience scolaire vécue dans une école pluriculturelle.

Les professeurs partagent un parcours universitaire lié à l'étude de matières littéraires : Panagiotis a obtenu un master en lettres classiques et mondes anciens; Katerina et Arianna fréquentent et ont fréquenté respectivement un master en

didactique du grec langue étrangère; Antigoni est titulaire d'un master en e-learning et d'une certification pour enseigner aux aveugles avec le système d'écriture tactile Braille. Nous ajoutons qu'Antigoni a travaillé comme manager dans une compagnie de jeux de société. Tous les professeurs connaissent au moins deux langues étrangères, même si parfois ils ne les pratiquent plus.

2.2.2.2. L'importance de l'écrit

Il faut commencer en disant que, pour les professeurs interviewés, dans ce contexte d'enseignement tous les objectifs linguistiques sont subordonnés au besoin de favoriser l'intégration sociale des élèves et leur bien-être affectif. Cela signifie tout d'abord les convaincre de venir à l'école, pour qu'ils ne restent pas dans la rue et qu'ils commencent « à comprendre qu'ils peuvent avoir un très bon avenir ici [...] et vivre normalement avec un peu d'effort » (Antigoni, TP 34), même si la Grèce est considérée seulement comme une étape intermédiaire dans leur parcours. Tout cela est permis par le rapport affectif, comme nous allons mieux le préciser dans les lignes qui suivent.

Compte tenu de tout cela, nous pouvons maintenant essayer de mieux comprendre la place de l'écrit dans l'enseignement de la langue grecque. Les enseignants ont décidé d'un commun accord que le développement des compétences orales est prioritaire : « C'est bien aussi de savoir écrire, mais nous avons pensé que c'était secondaire » (Arianna, TP 36). Cette décision est due au niveau très bas de maîtrise de la langue des élèves, ainsi qu'à la prise en compte de leurs besoins. En tant que migrants dans un pays étranger, leur première nécessité est en effet de savoir communiquer à l'oral dans les situations de vie quotidienne. Pour Antigoni, le développement de cette compétence est également lié à l'objectif de permettre à ces enfants de se socialiser et de « trouver des amis » (TP 40), pour pouvoir mieux s'intégrer à l'école et dans la société.

2.2.2.3. Les pratiques scripturales

L'analyse des pratiques scripturales effectuées en classe de grec nous permettra de comprendre comment les enseignants atteignent les objectifs déclarés. Nous allons ici combiner les données issues de nos observations de classes avec celles ressorties des entretiens avec les professeurs. Les activités et exercices seront classés en identifiant les compétences sollicitées, le degré d'exigence sur le plan cognitif et leur contextualisation, selon les deux axes identifiés par Cummins (2000)⁵. Les réactions des élèves et leur participation seront analysées dans le chapitre suivant, quand nous essayerons de tisser un lien entre écrit et affectivité.

Tout d'abord, il faut préciser que les professeurs ne disposent pas de manuel de langue, car il n'existe pas un texte scolaire conçu pour l'enseignement du grec à des migrants adolescents. Ils recourent parfois à un manuel adressé aux enfants, toutefois, selon Arianna, « les enfants le trouvent un peu ennuyeux, car il concerne les enfants plus jeunes » (TP 46). Il est alors demandé aux professeurs eux-mêmes de repérer en autonomie les supports qu'ils considèrent les plus adaptés. Panagiotis nous parle de cette difficulté de trouver des textes d'un niveau correspondant à celui de son public, tandis que pour Katerina et Arianna elles puisent dans les ressources issues de leur expérience de formation dans le cadre du master en didactique du grec.

Les outils que nous avons constaté être utilisés le plus souvent sont les suivants : fiches de manuels, livres électroniques, vidéo et films, jeux numériques et jeux de société, présentations digitales et images, programmes informatiques. Le tableau reste le support de référence le plus utilisé.

Tout d'abord, les principaux objectifs linguistiques visés sont grammaticaux, lexicaux et communicatifs. Les premiers concernent l'orthographe, la morphologie et la syntaxe de niveau élémentaire ; les deuxièmes l'apprentissage du vocabulaire ou de petites phrases; les troisièmes, enfin, la présentation de soi-même et le dialogue dans des situations quotidiennes spécifiques, concernant l'expérience personnelle des apprenants. Selon les déclarations des professeurs, les deux premiers objectifs devraient être subordonnés au but de communiquer à l'oral, toutefois nous avons

⁵ Voir *Première partie* du mémoire, p. 25.

remarqué que les activités où les élèves ont vraiment l'occasion de parler sont moins fréquentes que celles d'écriture. Même avant de faire des jeux de rôle ou des dialogues oraux, les élèves travaillent d'abord à l'écrit sur le vocabulaire et les expressions à utiliser. Cela est fait à travers la lecture d'un dialogue écrit où en copiant du tableau les listes de mots ou de phrases données par les professeurs.

Les jeux de rôle et les conversations orales permettent aux élèves d'utiliser la langue en contexte, tout comme pour les activités où le sens doit être négocié entre camarades et avec le professeur. Nous nous référons à l'écriture collaborative et à la création de posters à afficher dans la classe. Les jeux seraient également une occasion de négociation et de dialogue entre enfants, toutefois nous avons remarqué que les élèves ont tendance à créer des groupes de travail selon leur ethnie et à toujours utiliser leur langue d'origine.

Le visionnage de vidéos et films constitue une autre opportunité d'entrer en contact avec le grec dans un contexte communicatif spécifique. Il s'agit pour la plupart de dessins animés, dont la signification peut être comprise même seulement à travers les éléments visuels. Parfois, le recours à ces ressources est suivi par des exercices écrits de compréhension, comprenant des questions auxquelles les élèves doivent répondre ; d'autre fois le cours ne repose que sur le visionnage de vidéos, sans qu'en découle une réflexion didactique.

L'apprentissage de chansons aussi n'est pas exploité pour introduire des réflexions linguistiques ou culturelles, selon ce que nous avons vu. Tout au long de notre stage, nous avons pu assister à ce type de proposition didactique seulement au moment de la préparation de la fête de fin d'année. La chanson choisie a été apprise en répétant plusieurs fois le texte, soit avec l'accompagnement musical, soit en lisant après le professeur, mais aucun travail sur le contenu n'a été effectué.

De même, d'autres activités proposent l'utilisation d'une langue non contextualisée : l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire est réalisé à travers la copie de listes de mots, les exercices d'association mots-images, les exercices à trous, la répétition des conjugaisons. Parfois la mise en contexte a lieu seulement dans un deuxième temps, à travers des jeux de rôle et des dialogues oraux, comme nous l'avons déjà souligné.

Parmi toutes les activités citées, les plus exigeantes cognitivement sont celles de l'écriture collaborative et de l'apprentissage de chansons, car nous avons constaté que les textes choisis étaient assez difficiles pour le niveau des élèves. Les jeux de rôle demandent également un engagement cognitif assez considérable, à la différence des jeux de société, de la conjugaison selon un modèle, des dictées et de la pratique de copier.

Cette dernière activité devient cependant trop difficile pour les enfants quand ils doivent transcrire des quantités de textes trop importantes. En effet, d'après nos observations, les professeurs demandent souvent aux élèves de copier du tableau les exercices et les textes sur lesquels ils doivent travailler, sans distribuer des fiches d'apprenant. L'habitude de Panagiotis de faire écrire aux élèves les textes de livres de lecture est emblématique de cette tendance. Nous citons à titre d'exemple l'activité effectuée sur l'histoire de Malala : puisque les enfants ne pouvaient pas avoir accès au texte écrit photocopié pour respecter le droit d'auteur, le professeur leur a fait copier toutes les seize pages du livre. De plus, pour trois mois ils ont travaillé sur le texte de la façon suivante (TP 46) :

Nous l'avons lu, nous avons expliqué tous les mots, après nous avons fait des activités sur les verbes et sur les noms, nous avons conjugué, nous avons transformé les phrases du singulier au pluriel. Nous avons fait beaucoup de choses, nous avons trouvé des synonymes et des antonymes de quelques mots.

L'activité de lecture s'est alors transformée en une analyse fine de la langue, décontextualisée et trop exigeante pour les élèves.

2.2.2.4. L'affectivité

La relation entre élèves et professeurs

La dimension affective a une place fondamentale dans l'enseignement du grec dans notre contexte de recherche. Nous avons déjà dit que pour ces professeurs les objectifs linguistiques passent en deuxième plan après la préoccupation de garantir le bien-être de leurs élèves : « Pour les enfants, je ne sais pas si je leur ai donné quelque chose au final. Je pense qu'ils ont appris quelque chose, mais la chose la plus importante est

qu'ils savent, je l'espère, qu'il y a des gens qui tiennent à eux » (Panagiotis, TP 76). Katerina nous parle d'un « fort lien » (TP 26) tissé avec les élèves. L'intensité de ce rapport est bien visible le dernier jour d'école, quand les enfants réalisent que l'année suivante ils auront d'autres professeurs : ils sont visiblement désolés et certains pleurent même. L'histoire personnelle de ces élèves amène les professeurs à leur fournir un support de type psychologique (cfr. Antigoni, TP 76; Panagiotis, TP 18), ce qui renforce leur lien.

Par ailleurs, la relation des professeurs avec les élèves a un rôle déterminant dans l'apprentissage de ces jeunes. Comme Antigoni nous l'explique, il est nécessaire que les enfants aient confiance en l'enseignant pour qu'ils s'impliquent dans les cours: « Ils ont besoin de se sentir confiants, de se sentir relaxés et de sentir que cela est pour leur propre bien » (TP 26). Ce climat de confiance s'est instauré avec le temps, à travers des projets qui ont permis aux professeurs et aux élèves de mieux se connaître et grâce à la tentative de rendre le cours plus amusant à travers des activités ludiques (Panagiotis, TP 26). De cette façon, Panagiotis a commencé à remarquer enfin des progrès d'apprentissage. Effectivement, nous avons observé que la participation et l'attention des élèves sont plus fortes quand les activités sont proposées par les professeurs avec qui ils se sentent plus à l'aise et quand des jeux sont proposés en classe.

La bonne relation avec l'enseignant peut amener à s'impliquer avec moins de réticences même dans ces pratiques qui ne sont pas d'habitude appréciées, comme pour le cas de l'écriture. Antigoni nous témoigne : « Etant donné qu'ils se sentaient à l'aise avec moi, c'était pas difficile de les persuader à écrire » (TP 58).

Résistances et désinvestissement dans l'écriture

L'utilisation du verbe "persuader" nous montre bien que l'écriture est une activité à laquelle les élèves ne se livrent pas volontiers. En effet, nous avons remarqué tout de suite que leurs résistances se montrent avec grande clarté quand ils doivent écrire, plutôt que parler à l'oral. Certes, un refus plus général de l'apprentissage en lui-même caractérise beaucoup d'élèves de ces classes, toutefois il s'accroît au moment des pratiques scripturales. Panagiotis nous le confirme : « Très peu d'enfants ont répondu à cela. La plupart d'entre eux ne faisait pas leurs devoirs ou même dans la classe ils ne

voulaient pas copier du tableau » (TP 34). Et pourtant, nous l'avons dit, l'écriture a une grande place dans les cours de grec. Même avec l'enseignante Antigoni, qui a tendance à consacrer plus de temps aux jeux, les élèves se plaignent ainsi : « Mais pourquoi toutes les fois que vous venez, vous nous faites écrire ? »⁶.

Les formes de résistances à l'écrit que nous avons remarquées de la part des élèves sont multiples. Certains d'entre eux expriment ce refus de l'écriture en mettant en cause la dimension physique et, même avant de commencer à écrire, ils se plaignent d'avoir mal aux mains. Parfois ils cherchent des excuses pour ne pas écrire qui suscitent l'hilarité des camarades car peu pertinentes, comme le mal aux pieds ou encore la fatigue due au jeûne du Ramadan. D'autres apprenants, en revanche, ne donnent pas d'explications ni ne cherchent des excuses pour leur refus d'écrire, comme dans le cas de notre interviewée, Samira, qui réagit avec un sèche « Non ! » quand le professeur lui demande d'écrire. Cette réponse aux invitations de l'enseignant se répète jusqu'à ce qu'il lui dise de faire comme elle veut, tant qu'elle prend enfin son stylo et commence à copier.

Souvent, les élèves ne font aucune déclaration et se limitent à écrire seulement quelques mots quand ils savent qu'ils sont observés de près par le professeur. La consultation des cahiers de nos interviewés nous a montré que même ceux qui déclarent tout copier, en réalité prennent des notes très fragmentaires ou laissent leurs exercices incomplets. Parmi les participants à notre recherche, seule Nayanika et Emina prennent des notes même quand on ne leur demande pas de le faire.

Nous souhaitons utiliser deux photos du cahier de grec de Martine pour montrer des exemples de formes de désinvestissement dans l'écriture⁷. L'activité ici réalisée se compose de deux moments : d'abord l'élève doit copier et répondre à des questions écrites au tableau par le professeur concernant sa propre identité, notamment son prénom, son âge, sa provenance, son adresse, son futur métier, l'école et la classe fréquentées, ses matières et sa couleur préférées (photographie 1) ; ensuite elle doit utiliser ses réponses pour écrire un paragraphe de présentation d'elle-même (photographie 2). Nous n'allons pas ici prendre en considération les fautes d'orthographe, mais nous remarquons seulement que Martine n'a ni copié toutes les

⁶ Question posée par les élèves notée sur notre journal de bord.

⁷ Cfr. annexe 24.

questions écrites au tableau, ni répondu à toutes celles copiées. En outre, dans le paragraphe de présentation, elle a d'un côté omis des verbes et des sujets, de l'autre elle a copié des mots qui ne sont pas pertinents avec la description d'elle-même. Pour être plus claire, nous présentons ci-dessous la transcription en traduction françaises du petit texte écrit par Martine⁸:

je suis -
je viens du congo
j'habite à Athènes
quand je grandirai je serai avocat chauffeur pompier militaire je
vais à la du collègue au collègue Interculturel d'Athènes mon préféré
est la gymnastique la biologie la langue les mathématiques couleur
est le rouge

Au lieu d'indiquer son métier futur et sa matière préférée, elle s'est limitée à copier du tableau les mots-clés donnés par le professeur pour que les élèves aient le vocabulaire nécessaire pour répondre aux questions. Par conséquent, le fait que Martine copie les mots sans prendre en compte le contexte d'utilisation montre son manque d'engagement dans l'activité proposée. De plus, pendant le déroulement de la même activité, d'autres élèves manifestent leurs résistances en ne répondant pas avec des informations véridiques, mais en copiant les réponses des camarades voisins.

Il est possible de deviner que pour certains enfants l'écriture est véritablement une activité fatigante en observant leur rythme d'écriture. En effet, ils sont très lents et souvent ils n'arrivent pas à copier tout avant que le professeur l'efface ou continue le cours, en changeant de sujet. Pour résoudre ce problème, ils photographient souvent le tableau. Cette lenteur dans l'écriture produit encore une fois le désinvestissement des élèves, car ils n'arrivent pas à suivre le cours pendant qu'ils copient. De plus, il arrive que les professeurs leur reprochent leur manque de vitesse, ce qui peut engendrer un sentiment d'incapacité et d'aversion pour l'écriture. Cette situation associée à l'écriture

⁸ Cfr. annexe 24, photographie 2. Nous présentons ci-dessous la transcription du texte en grec, en soulignant que le prénom a été couvert pour garantir l'anonymat de l'élève :

είμαι -
είμαι από το Κονγκό
είμαι δέκα πέντε χρόνων
μενος στην Αθήνα
όταν μεγαλώσω θα γίνω δικηγόρος οδηγός πυροσβεστής στρατιωτικός πάω στις γυμνασιού στο
Διαπολιτισμικό γυμνασίο Αθηνών το αγαπημένο μου είναι η γυμναστική η βιολογία η γλώσσα τα
μαθηματικά χρώμα
είναι το κόκκινο (Red)

d'ennui pour la classe entière, car les élèves qui peuvent copier plus vite doivent attendre les autres et, au contraire, ceux qui sont plus lents, perçoivent cette activité comme interminable.

Il arrive que les professeurs mêmes consolident l'idée que l'écriture est une tâche ennuyante, qu'il faut accomplir avant de pouvoir procéder à des activités plus agréables. En effet, Antigoni exhorte ainsi ses élèves à écrire : « S'il vous plaît, écrivez et l'heure suivante nous allons faire un jeu ! »⁹. Il est alors possible de remarquer un vrai changement de climat dans la classe entre la première partie du cours, consacrée à l'écriture, et la deuxième caractérisée par le jeu : d'abord l'ambiance est lourde, sans interactions entre les élèves, ensuite plus détendue, joyeuse et dynamique.

Nos observations ont montré que le mécontentement vis-à-vis de l'écrit est exprimé surtout quand les professeurs demandent de copier du tableau de longs schémas, des règles grammaticales, des conjugaisons et de longs textes. Au cas où des activités orales impliqueraient aussi de l'écriture, les élèves, même s'ils participent, en s'impliquant souvent seulement dans la partie orale. Très peu d'élèves font les devoirs assignés.

La participation est également très limitée quand les pratiques de lecture ou d'écriture n'impliquent pas l'utilisation de la langue en contexte. Par exemple, en nous référant à l'apprentissage de la chanson dont nous avons déjà parlé dans le volet précédent, très peu d'élèves ont fait l'effort de s'impliquer dans cette activité, jusqu'au jour de la fête de fin d'année, quand la joie du moment les a poussés à chanter tous ensemble.

Les réactions des professeurs

L'attitude des professeurs envers les élèves qui sont encore en train d'apprendre l'alphabet, mais qui ne font pas de progrès à cause de leur manque d'assiduité est assez bienveillante, car ils les exhortent à écrire, sans pourtant les obliger. Parfois, à cause du manque d'enseignants supplémentaires, ces enfants restent inactifs pendant le cours entier. C'est, par exemple, le cas d'un élève d'une classe de première qui, en

⁹ Affirmation notée sur notre journal de bord.

refusant de lire et écrire, reste avec la tête sur le banc et joue avec ses stylos et les fiches distribuées. L'enseignante, parfois, lui donne des feuilles pour dessiner.

En ce qui concerne les autres élèves, selon nos observations les professeurs réagissent de façon différente face à leur refus d'écrire. Certains d'entre eux continuent à les exhorter, mais ils se résignent finalement à ce que seuls les plus attentifs suivent le cours et, à la fin, ils donnent une fiche avec le récapitulatif de tout ce que les élèves auraient dû écrire. D'autres essaient de simplifier les activités en les remplaçant par des exercices d'association, ou encore ils introduisent le jeu en classe ou proposent des friandises comme prix pour les premiers qui complètent l'activité. Ici le témoignage de Panagiotis (TP 36) :

Je dois adapter mon exercice pour qu'il y ait plus d'associations. Mais étant donné que je voulais qu'ils apprennent, nous avons dû jouer en classe [...] pour les rendre plus joyeux, pour s'amuser. Quelquefois je les soudoie avec des chocolats et des biscuits et toutes ces choses pour qu'ils écrivent. Je ne sais pas, mais ça a été très difficile. Ça l'est toujours, après tous ces mois il est encore très difficile de les faire écrire.

En effet, nos observations ont également montré que le recours à ces astuces ne suffit pas non plus à faire participer les élèves aux cours.

La participation des élèves

Au-delà du jeu, il semble que les activités qui ont le plus de succès sont celles qui suscitent de l'intérêt, indépendamment du niveau de difficulté (Katerina, TP 40). Katerina nous dit que les élèves ont particulièrement apprécié l'écriture collaborative d'une recette et la création d'un avatar avec une petit texte de présentation. En effet, d'autres tentatives de faire de l'écriture collaborative n'ont pas suscité la participation des élèves car, par exemple, ils comportaient la création d'une histoire mystérieuse en suivant une piste peu inspirante pour eux. De plus, Panagiotis nous dit que la seule histoire lue qui a pu impliquer les élèves a été celle de Malala, car plus proche de leur monde (TP 44).

La participation des élèves est également plus forte quand les activités se réfèrent à leur expérience personnelle. Nous souhaitons citer l'exemple d'un cours durant lequel nous avons remarqué un grand engagement des apprenants. Il s'agit

d'une série d'activités avec l'objectif d'apprendre le vocabulaire des sentiments et des émotions. Les professeurs ont pensé proposer ce cours à la suite d'une dispute entre élèves, née d'insultes réciproques sur leurs nationalités d'origine. Les enseignants ont invité les apprenants à partager les sentiments éprouvés lors de cet événement, pour ensuite leur apprendre à les exprimer en grec. Ensuite, le champ lexical a été élargi aux sentiments positifs et une liste de mots à copier a été écrite sur le tableau. Enfin, le cours s'est conclu par le "jeu du miroir" : par binômes, un élève devait mimer une émotion et l'autre devait l'imiter. Même si dans cette activité l'écrit n'avait pas une grande place, nous avons remarqué que les élèves étaient plus disposés à copier sur leurs cahiers le vocabulaire à apprendre.

La dispute entre élèves que nous avons évoquée nous montre leur attachement à leur nationalité. Cela est également révélé par le fait que dans certaines classes ils ont affiché au mur le drapeau de leur pays et que sur leurs cahiers nous avons trouvé de petits cœurs à côté du nom de leur pays. D'après ce que nous avons pu voir, l'utilisation de leur langue d'origine n'est pas exploitée par les professeurs comme source de motivation. On y fait recours plutôt pour des exigences pratiques, quand il est nécessaire qu'un élève traduise un texte pour un camarade qui ne comprend pas le grec ou l'anglais. Parfois, toutefois, les professeurs demandent aux apprenants d'écrire au tableau comment un mot grec est dit dans leur langue d'origine ; les élèves répondent positivement, avec l'envie de partager leur répertoire.

Les interactions en classe et le matériel scolaire

Nous avons essayé de déceler des indices du rapport au monde de ces élèves en observant aussi leurs interactions en classe. Même si nous ne comprenons pas leurs langues premières, utilisées pour la communication entre eux, nous avons remarqué que les discours de certains apprenants sont caractérisés par une forte gestualité, par un ton de voix très élevé et, plus généralement, par l'emploi de codes extralinguistiques, ce qui pourrait être signe d'un rapport au monde plutôt oral.

Le rapport à l'écrit des élèves de ces classes est également bien visible par la gestion du matériel scolaire. D'un côté, certains, comme Nayanika, Emina et Abdul, ont des cahiers bien organisés qu'ils amènent toujours, avec leurs trousse et tout le matériel nécessaire pour écrire ; d'autres enfants, en revanche, n'ont pas des cahiers

par chaque matière, souvent les oublient et n'y écrivent pas de manière ordonnée. Dans la salle de classe, cahiers et fiches d'apprenant sont laissés abandonnés, parfois froissés, en désordre sous les tables. En outre, nous avons également remarqué que des élèves utilisent des agendas comme cahiers.

Enfin, à la suite de nos observations, nous pouvons affirmer que les élèves utilisent parfois l'écriture spontanément pour communiquer entre eux en classe. Cela est fait à travers des messages écrits sur leurs cahiers, sur les tables ou même sur des mouchoirs. De plus, nous ajoutons dans les annexes¹⁰ des photographies de pages de leurs cahiers, où il est possible de voir que les apprenants utilisent l'écrit pour se référer à leur propre identité, notamment à travers l'écriture de leurs noms, ou encore pour exprimer des jugements d'estime sur eux-mêmes, comme dans le cas de la phrase "I love me".

Evaluation et motivation

Nous concluons cette section concernant la dimension affective en faisant référence à la question de l'évaluation. Les professeurs nous expliquent que pour les élèves qui viennent de commencer leur parcours d'alphabétisation à la langue grecque, l'évaluation officielle ne touche que les matières orales. Toutefois, au fil de l'année ils proposent des tests pour vérifier les progrès et pour motiver les élèves à étudier : « Ils pensaient que c'est quelque chose d'important, parce que nous donnons une note à la fin, donc c'était bien pour eux » (Arianna, TP 98). Les notes attribuées sont souvent indulgentes, comme forme d'encouragement. Beaucoup d'élèves, malgré cela, ne s'impliquent pas davantage dans l'apprentissage de la langue grecque. Au moment de l'évaluation, nous avons observé que la plupart d'entre eux, n'ayant pas étudié, cherchent à copier leurs camarades ou leurs cahiers et demandent plusieurs fois l'aide des enseignants.

Pour les professeurs les étudiants ne sont pas motivés pour différentes raisons. Panagiotis (TP 20 et 26) nous en indique quelques-unes : à son avis, certains élèves sont énervés à cause de leur situation personnelle et ne veulent pas apprendre ; en outre, ils habitent dans des conditions qui affectent leur motivation et la distance culturelle constitue un obstacle trop grand à affronter en peu de temps. Enfin, l'idée

¹⁰ Cfr. annexe 25, photographies 3 et 4.

de pouvoir bientôt quitter la Grèce ne les poussent pas à s'impliquer dans l'apprentissage d'une langue que, peut-être, ils ne parleront plus.

Nous souhaitons citer le cas spécifique d'un apprenant que nous aurions aimé interviewer, mais qui a quitté la Grèce un mois avant la fin de l'école. Il nous avait lui-même déclaré qu'il n'était pas motivé par l'apprentissage du grec à cause de son départ imminent et pour cela il n'écrivait presque jamais au cours. Seulement quand nous ou un autre professeur nous mettions près de lui et effectuions les exercices avec lui, il commençait à écrire volontiers. Dans son cas, le fait de se sentir objet d'attention de la part des enseignants et le désir de leur faire du plaisir est pour lui une source de motivation dans la pratique de l'écriture, ce qui montre, encore une fois, l'importance de la relation des élèves avec les professeurs.

2.2.2.5. La dimension conceptuelle

Le rapport oral - écrit

Nous avons déjà montré que les professeurs considèrent la communication orale comme prioritaire sur l'écrit, mais nous avons en même temps constaté que la présence de ce dernier, décliné sous différentes formes, est presque constante dans les activités proposées aux élèves. Il nous semble que les professeurs, malgré leurs déclarations, veulent que les apprenants s'entraînent à l'écriture, comme il est montré par le fait qu'ils distribuent intentionnellement les fiches avec les textes écrits seulement à la fin du cours, quand les élèves les ont déjà copiés du tableau.

Certaines considérations des enseignants sur le rapport entre l'oral et l'écrit et sur la compétence communicative pourraient nous aider à mieux comprendre les raisons de ce paradoxe. En premier lieu, Katerina déclare considérer que la capacité à parler à l'oral anticipe, mais détermine également celle de s'exprimer à l'écrit (TP 84):

Tous les élèves devraient commencer à écrire plus vite, car les élèves qui produisaient le discours écrit étaient les élèves qui parlaient la langue. Eux, ils parlent très bien grec, donc ils peuvent produire du discours écrit beaucoup mieux que les autres.

Arianna aussi considère l'oral et l'écrit en forte connexion l'un avec l'autre : « *(Tu dois apprendre)* le vocabulaire et après tu dois t'entraîner dans le vocabulaire et à l'oral. Tu peux parler de ça, genre plus parler, et tu peux aussi l'écrire » (TP 116). L'apprentissage du vocabulaire, selon elle, se vérifie d'abord à l'oral, mais il peut être suivi tout de suite par l'emploi de l'écrit. Cette conception concernant la stricte connexion entre oral et écrit a également émergée durant nos observations de classes. Nous avons en particulier noté sur notre journal de bord l'affirmation suivante de la part d'Antigoni, faite aux élèves lors d'un cours focalisé sur l'apprentissage du lexique à utiliser chez le médecin : « Écris ! Comme ça il sera plus facile pour toi de parler au docteur ». Effectivement, le cours visait à apprendre aux élèves les noms des médecins selon leur spécialité, ainsi que quelques expressions élémentaires pour dialoguer avec eux ; tout ce lexique était présenté à l'écrit, à travers des listes de mots et des phrases.

Objectifs d'apprentissage et rapport à l'écrit des professeurs

Plus précisément, Antigoni nous explique que, selon elle, la connaissance du vocabulaire est à la base de la capacité de dialoguer à l'oral et que le vocabulaire est l'aspect où les pratiques scripturales trouvent leur place (TP 46) ; pour Katerina la base de la communication est donnée par le respect de la structure de la langue et la syntaxe (TP 52) ; pour Panagiotis, enfin, il est nécessaire de connaître les principales catégories grammaticales. Ces conceptions déterminent les objectifs d'apprentissages de préférence travaillés au cours.

Ces objectifs sont développés à travers différentes méthodes, propres à chaque professeur et liées à son propre vécu. Antigoni travaille surtout sur l'apprentissage par le jeu, qui suit le principe du "apprendre en faisant". Son expérience dans une entreprise qui produisait des jeux de tables a sûrement influencé sa pratique d'enseignante. Elle estime, toutefois, que pour l'apprentissage de l'écrit il est nécessaire de suivre surtout une méthode plus traditionnelle où le professeur occupe la place centrale : « Il explique les règles, écrit au tableau et les enfants suivent tout simplement l'enseignant » (TP 94). Cela explique pourquoi elle recourt au jeu comme prix à promettre aux élèves après leur avoir demandé de se consacrer à la "fatigante" activité d'écriture.

Cependant, Panagiotis, qui n'a pas reçu une formation spécifique pour enseigner dans ce contexte, essaye de combiner l'apprentissage des catégories grammaticales avec les méthodes qu'il utilise avec sa petite fille pour lui apprendre à lire et à écrire : « Mais étant donné que j'ai une fille petite [...] et je lui apprends à lire des mots grecs, des petits mot grecs, ça m'a aidé » (TP 20). En outre, il s'inspire également de son expérience d'apprentissage des langues étrangères, car il nous dit que pour lui la copie a été l'outil le plus efficace pour arriver à la maîtrise de la langue écrite. Il considère son travail au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle similaire à celui fait par le professeur d'une école primaire.

Cette comparaison avec l'école primaire est également faite par Arianna. Elle justifie la pratique de la dictée pour apprendre l'orthographe de mots et le recours à la méthode syllabique pour apprendre à lire et écrire, en évoquant les pratiques qui caractérisent l'école primaire (TP 96). Enfin, Katerina vise à adopter des méthodes d'enseignement plus interactives, qui proposent des situations et des supports authentiques, ce qui reflète sa façon d'étudier le turc. En effet, elle l'a appris en regardant des séries télévisées et elle peut le mettre en pratique à l'occasion de ses voyages dans ce pays : « Ils ne parlent pas l'anglais [...] donc nous étions obligés de communiquer [...]. Par exemple, <((en riant)) j'ai loué une voiture en parlant en turc> ».

Erreurs, fautes et correction

Pour conclure notre analyse, nous allons réfléchir aux principales erreurs et fautes des élèves, selon nos observations et les déclarations des professeurs, dont nous allons présenter les opinions à ce sujet.

Les types les plus communs de fautes concernent la structure de la phrase, donc l'omission de certaines parties du discours comme les verbes, les pronoms, les prépositions ; la compréhension de certaines catégories grammaticales propres à la langue grecque, comme le neutre et la valeur continué et instantanée des temps verbaux ; l'utilisation des désinences de flexion verbale et de déclinaison nominale ; enfin, les fautes d'orthographe¹¹. Dans la lecture, il est souvent possible de remarquer

¹¹ Dans le texte écrit des photographies de l'annexe 24, ils sont présents des fautes comme celles mentionnées.

que les élèves n'ont pas encore bien appris la prononciation des lettres et des diphtongues grecques. En outre, les professeurs se plaignent du fait que les élèves n'arrivent pas à effectuer des exercices pour lesquels les réponses sont très claires et presque évidentes ; par exemple, ils ne conjuguent pas correctement même en ayant le modèle sous les yeux, ou encore pour des questions à choix multiples, ils n'arrivent pas à identifier la bonne réponse, même quand toutes les autres ont déjà été exclues. Nous estimons que cela pourrait être signe de leur manque d'engagement et d'un refus de l'écriture.

Selon les professeurs, ces erreurs sont dues à la distance du grec avec les langues d'origine de ces élèves, à la difficulté de la langue grecque même pour les natifs, ou encore au niveau de scolarisation précédant l'arrivée en Grèce. Sur ce sujet, les opinions sont divergentes. D'un côté, Arianna a remarqué que les élèves qui n'étaient pas alphabétisés ont plus de difficultés à apprendre à écrire en grec car « le cerveau n'a pas un système langagier » (TP 66) ; de l'autre, Katerina nous déclare exactement le contraire : « Le mieux c'est d'avoir un élève qui n'est jamais allé à l'école dans son pays, car il est comme une page blanche que tu commences du début » (TP 54). Elles s'appuient toutes les deux sur leur propre expérience.

En outre, tous les professeurs ont remarqué que les fautes de certaines élèves semblent rappeler celles typiques de la dyslexie : incapacité à écrire de façon compréhensible, inversion ou oubli des lettres sont les principales caractéristiques de leur écriture. Toutefois, pour les enseignants il est difficile de distinguer avec certitude la présence de ce trouble du simple besoin d'exercice (Panagiotis, TP 32). Parmi les élèves pris en considération dans notre échantillon de recherche, Omar et Abdul se trouvent dans cette situation. En ce qui concerne Omar, selon Arianna la cause est son analphabétisme avant l'arrivée en Grèce : « Si tu n'as pas appris à écrire dans ta langue, à cet âge c'est presque sûr que tu vas avoir de la dyslexie » (TP 64).

Chacun des enseignants, dans sa correction des erreurs et fautes mentionnées, donne plus d'importance aux éléments qu'il considère comme fondamentaux pour savoir communiquer ; toutefois, en général, ils ne sont pas trop stricts : parfois ils ne les soulignent pas, d'autres fois ils se limitent à donner ou répéter la forme correcte. Selon nos observations, les enseignants sont généralement très encourageants face aux erreurs des élèves et, avant de répéter la forme correcte, ils les complimentent pour

valoriser ce qui a été bien écrit. Toutefois, il arrive également qu'ils se plaignent du manque de progrès des apprenants, bien que les mêmes sujets aient été étudiés durant plusieurs cours du début de l'année.

Un moyen utilisé pour que les élèves puissent apprendre à écrire correctement un mot consiste à le copier plusieurs fois : « Oui, écrire beaucoup de fois, parce que c'est la méthode typique et écrire beaucoup, le faire beaucoup de fois pendant le cours » (Antigoni, TP 64). Nous ajoutons dans les annexes un exemple de cette pratique de correction effectuée par l'une des élèves¹².

2.2.2.6. Bilan

Nous pouvons conclure que, dans le cadre de notre contexte scolaire de recherche, la présence de l'écrit est constante, bien que le premier objectif d'apprentissage déclaré par les professeurs soit la communication à l'oral. Les opinions et les expériences des enseignants sur le développement de cette compétence et leurs méthodes d'enseignements contribuent à créer ce paradoxe. Selon eux, les erreurs et les fautes dans l'écriture montrent soit une difficulté à assimiler un système linguistique et conceptuel différent de celui de leurs langues d'origine, soit signalent un rejet de l'activité scripturale. En effet, ces pratiques si fréquentes et quantitativement exigeantes sont objet de refus de la part de beaucoup d'élèves, mais le jeu, l'intérêt et l'implication affective se révèlent des solutions efficaces pour stimuler leur participation.

¹² Cfr. annexe 26.

Partie 3 – Synthèse et interprétation : Le contact entre univers éloignés

Dans cette troisième et dernière partie de notre mémoire, nous souhaitons d'abord présenter la synthèse des résultats obtenus par les entretiens et par nos observations de classes. Nous essayerons ensuite d'interpréter ces résultats, en identifiant les éléments qui influencent le rapport à l'écrit des élèves. Nous concluons avec une réflexion sur les conditions didactiques qui produisent l'engagement dans la littératie, pour enfin avancer une proposition d'enseignement plus spécifique.

3.1 Synthèse des résultats : Concordance et décalage de visions

Le croisement des données obtenues par les entretiens et par nos observations de classes nous permet de réfléchir sur la relation entre le rapport à l'écrit des apprenants et celui des professeurs qui ont participé à notre recherche. Plus spécifiquement, nous souhaitons comprendre dans quelles dimensions se manifeste le décalage observé en amont de notre travail. De même, il nous intéresse de voir si, au contraire, il existe des points de contact partagés parmi les visions des deux groupes.

3.1.1. Les déclarations sur les objectifs d'apprentissage

Il faut commencer par dire que nous avons remarqué une première et partielle correspondance en ce qui concerne les objectifs de l'apprentissage du grec de la part des professeurs et des élèves, du moins si l'on s'appuie sur leurs déclarations respectives. En effet, les uns comme les autres estiment que l'étude de la langue sert à répondre au besoin immédiat de communication dans la réalité quotidienne. Selon les déclarations des enseignants, il s'agit d'une nécessité qui concerne plutôt les compétences orales. En général, les élèves estiment également qu'il est plus important pour eux de savoir parler le grec que de l'écrire ; toutefois, dans le même temps, ils reconnaissent que la lecture et l'écriture sont des compétences à développer pour répondre à des exigences quotidiennes, comme la recherche d'une adresse.

Pour les élèves nouveaux arrivants du Collège Expérimental d'Éducation Pluriculturelle, le cadre scolaire est atypique par rapport à celui des autres écoles, où l'écrit trouve une place fondamentale dans les objectifs d'apprentissages formels. Au contraire, pour eux, pendant les deux premières années d'apprentissage, la langue écrite n'est pas requise comme un objectif soumis à une évaluation. Par conséquent, officiellement, l'écrit ne correspond pas pour ces étudiants à un moyen indispensable pour réussir à l'école, au moins dans l'immédiat.

Au contraire, il est apparu que certains élèves envisagent l'écrit comme instrument d'épanouissement à l'école et à l'avenir. Pour eux, l'écrit en tant que moyen de succès scolaire est envisagé comme forme pour trouver leur identité dans le pays d'accueil et pour atteindre leurs objectifs à l'avenir.

L'apprentissage de l'écrit est une préoccupation qui ne concerne pas tous les apprenants, surtout en relation à la langue grecque, car beaucoup d'entre eux voudraient bientôt quitter le pays. Celle-ci est l'une des raisons pour lesquelles les professeurs ont des difficultés à répondre de manière efficace à cette exigence ressentie par une minorité. En effet, les cours progressent assez lentement et les objectifs linguistiques travaillés restent assez limités, à l'oral comme à l'écrit. Les raisons sont nombreuses et sont liées à la difficulté du contexte d'enseignement : les classes sont composées d'élèves de différents niveaux et le programme progresse très lentement. En effet, les élèves ne sont pas impliqués dans l'apprentissage et un temps plus long est nécessaire à l'acquisition d'un objectif linguistique.

3.1.2 La réponse à un besoin affectif

Tout cela étant considéré, les professeurs ont mis en première place le but de répondre aux besoins d'ordre affectif de leur public. Effectivement, les histoires personnelles de ces élèves rendent fondamental le support des enseignants et l'établissement d'un rapport de confiance avec eux. La tentative de rendre les cours plus joyeux et amusants à travers une attitude bienveillante et le recours aux jeux rencontrent parfaitement le besoin de sérénité de ces apprenants. Les conséquences de ce choix sont clairement positives, car il rend la participation des élèves plus forte, bien qu'elle ne soit pas encore décisive. En effet, ils restent toujours des élèves qui ont du mal à s'impliquer dans des moments joyeux et qui ne sont pas intéressés par les cours.

3.1.3 Les objectifs d'apprentissage en pratique

Les objectifs d'apprentissage déclarés par les professeurs ne correspondent pas toujours à la pratique. Par conséquent, ici se manifeste l'écart remarqué dès le début de notre recherche entre le rejet de la part des apprenants des activités d'écriture et la grande quantité de pratiques scripturales proposées par les professeurs. En effet, la culture familiale de nombreux élèves renvoie à une utilisation orale et pratique de la langue, toujours en connexion avec un contexte de communication concret. Au contraire, plusieurs activités proposées en classe de grec demandent non seulement un écrit très exigeant en termes de quantité, mais comportent également une réflexion abstraite sur la langue, hors de son utilisation pratique.

Dans le volet suivant, nous réfléchirons aux caractéristiques des pratiques scolaires et extra-scolaires où il a été remarqué une réponse positive des élèves, ainsi que sur les autres facteurs qui peuvent influencer le développement de leur rapport à l'écrit. Cela nous permettra d'avancer quelques suggestions didactiques adaptées au type de public scolaire concerné par notre recherche.

3.2 Interprétation : Les facteurs d'influence sur le rapport à l'écrit

La constatation de l'existence d'un décalage entre le rapport à l'écrit des professeurs et celui des élèves nous amène maintenant à nous demander comment cet écart peut être diminué. Un point de contact doit être établi entre le monde oral-pratique des apprenants et l'univers scripturalisé de l'école et des sociétés européennes où ces jeunes doivent s'intégrer.

Afin d'atteindre cet objectif, il est nécessaire que les élèves soient conduits progressivement vers cette nouvelle vision et qu'en même temps les professeurs essayent de tenir en considération les difficultés du rapport à l'écrit des apprenants. Ils devraient donc proposer en classe de langue des activités qui développent les BICS et qui amènent les apprenants au développement du CALP, notions élaborées par Cummins présentées dans la première partie de notre travail.

Nous allons maintenant considérer le rapport à l'écrit de ceux que nous estimons être les principaux vecteurs d'influence sur le rapport à l'écrit des élèves : les professeurs et les familles des élèves. Nous sommes consciente qu'il existe une constellation de facteurs plus complexes que celle que nous allons présenter maintenant, mais nous essayerons d'en mettre en évidence les principales caractéristiques.

3.2.1. Le rapport à l'écrit des professeurs

Nous avons pu constater que les objectifs d'apprentissage déclarés par les professeurs ne correspondent pas toujours à ceux qui sont assignés en classe. En effet, le rapport à l'écrit des enseignants conditionne leurs choix didactiques, conformément à ce qui est affirmé par Didier (2014, p. 397).

Comme nous l'avons dit, leur rapport à l'écrit est influencé par les expériences personnelles d'apprentissage des langues étrangères et par leurs parcours éducatifs ou professionnels. Ceux-ci produisent des opinions et des concepts sur la nature de la langue écrite et son apprentissage, qui sont transposés dans le contexte d'enseignement du grec L2.

Il est intéressant de voir que ces conceptions sont autant ancrées dans la mentalité des professeurs, que pour certains il est difficile de s'en libérer même dans un contexte scolaire comme celui-ci, plus flexible que les autres. En effet, pour ces élèves récemment arrivées en Grèce, l'écrit n'est pas officiellement objet d'évaluation et une grande liberté est accordée aux professeurs dans le choix des programmes.

Il nous semble qu'il persiste une difficulté à se détacher de la culture écrite du cadre scolaire évoquée par Lahire (1995, p. 33). Selon cette culture, évoquée par certains parmi les interviewés, l'écrit s'inscrit dans un cadre plus traditionnel d'enseignement, où le professeur est au centre, l'enseignement de la forme décontextualisée précède l'enseignement de la langue orale où l'écrit est considéré comme une simple et automatique transposition de l'oral.

Tout cela a de fortes conséquences sur le rapport à l'écrit des élèves. Il serait alors fondamental que les professeurs s'interrogent sur leurs propres représentations et pratiques, pour que le paradoxe entre déclarations et réalité ne se manifeste plus et pour qu'ils puissent intervenir de manière plus efficace en classe de langue.

Avant de revenir sur le rôle des professeurs, nous souhaitons nous atteler à réfléchir sur la place occupée par le contexte familial dans la construction du rapport à l'écrit des enfants.

3.2.2. Le rôle de la famille

Le choix d'inclure dans notre échantillon de recherche des élèves avec un rapport à l'écrit plus développé que celui des autres élèves nous permet d'avoir plus d'éléments d'analyse pour considérer le rôle joué par le contexte familial dans la constitution du rapport à l'écrit. Nous rappelons qu'il s'agit de conclusions fondées sur des données incomplètes, car nous ne disposons pas de la même quantité d'informations pour toutes les familles. Néanmoins, nous pouvons aboutir à des considérations de caractère général.

Tout d'abord, notre recherche confirme ce que Adami (2009) avait déjà remarqué, c'est-à-dire que la nationalité d'origine en elle-même ne joue pas une

influence déterminante sur le développement du rapport à l'écrit. En effet, des tableaux familiaux très différents peuvent concerner des élèves issus du même pays et, au contraire, des cadres ressemblants peuvent caractériser des enfants d'origine diverse.

L'un des facteurs qui déterminent le plus le rôle des familles dans la construction du rapport à l'écrit des enfants est le niveau de scolarisation de leurs membres. Comme il était prévisible, nous avons remarqué, en effet, que là où au moins un membre de la famille a poursuivi des études supérieures, les pratiques des enfants sont plus intenses et plus complexes. Comme nous l'avons en effet avancé dans la partie théorique, le rapport à l'écrit subit forcément une évolution pendant les années de formation universitaire (Blaser, 2014). Il s'agit de familles qui ont donc développé un rapport au monde écrit qu'ils ont pu transmettre à leurs enfants. Au contraire, dans les cadres familiaux où les parents ont reçu une éducation plus limitée, le rapport au monde est de type plutôt oral ; selon nos résultats, il s'en suit que leurs enfants ont une plus grande difficulté et un désintérêt plus marqué pour l'écrit.

Cependant, notre recherche confirme également ce que Lahire (1995) a affirmé dans ses recherches, quand il remarque qu'il y a des élèves avec une très bonne relation à l'écrit scolaire, bien qu'ils soient issus de cultures familiales orales. C'est le cas de l'une de nos interviewés, dont le parcours éducatif a été suivi de manière appliquée par les parents dès l'enfance. Ainsi, l'investissement et le soutien des familles dans l'éducation de leurs enfants sont des éléments qui peuvent suppléer à une culture écrite moins développée (*ibid.*).

Il nous semble que le statut socio-économique défavorisé des familles est parfois la raison du manque de ce soutien et de la mise à disposition de ressources pour favoriser l'apprentissage. Cette différence est claire si l'on considère que seules certaines familles ont un travail stable et peuvent se permettre d'inscrire leurs enfants à des cours extrascolaires de renforcement.

3.2.3. L'interrelation entre les dimensions du rapport à l'écrit

Dans notre analyse des entretiens, nous avons essayé de présenter les données recueillies en les classifiant selon les quatre dimensions du rapport à l'écrit. Il s'agit d'un choix qui n'a pas été toujours évident à mettre en pratique, car une seule

information pouvait être en relation en même temps avec plusieurs catégories. Par exemple, l'attribution de l'importance de l'écrit pour son propre épanouissement personnel peut déterminer l'investissement dans les pratiques scripturales et le type de sentiments éprouvés ; en même temps, elle peut être en contraste avec ses propres conceptions sur l'utilité de l'écrit dans la réalité quotidienne. Cela nous a montré très clairement le caractère d'interdépendance des dimensions du rapport à l'écrit, bien représenté par Maynard (2015) avec son illustration théorique de la notion de RE+.

Il n'existe pas de règle définie pour déterminer la relation qui s'instaure entre ces dimensions ; à chaque histoire personnelle correspond un chemin différent, comme cela apparaît dans les tableaux de familles.

En particulier, il est intéressant de réfléchir sur le double rôle des pratiques scripturales effectuées pendant les cours de grec : d'un côté, les activités et les exercices peuvent provoquer des sentiments, produire des conceptions sur la nature de la langue ou de l'apprentissage et induire à donner à l'écrit une place plus ou moins importante. De l'autre, les émotions éprouvées au moment de l'écriture, les opinions sur la langue et la valeur qui lui est attribuée peuvent déterminer l'engagement dans ces pratiques scripturales scolaires. Il est alors fondamental pour le professeur de comprendre le rapport à l'écrit de ses élèves et de s'habituer à prendre en considération les conséquences que son action peut provoquer sur celui-ci.

3.2.4. La centralité de l'affectivité

A la suite de l'analyse de nos entretiens, nous avons remarqué que la dimension affective du rapport à l'écrit est celle qui influence le plus l'engagement dans la lecture et l'écriture des élèves en classe de grec. Les élèves s'impliquent dans ces activités notamment si le rapport avec le professeur est positif, si le climat en classe est détendu et joyeux, si les propositions didactiques suscitent des émotions positives et, enfin, si l'objet étudié provoque de l'intérêt, c'est-à-dire, de la motivation à l'apprentissage. La quête de ces conditions favorisant l'écrit est due à la particularité des expériences vécues et à la précarité affective dérivées par leur condition de migrants, déracinées de leurs propres origines.

Ces éléments d'ordre émotif vont se résumer au besoin, pour beaucoup d'élèves ressortissant d'une culture orale, à effectuer un accès à l'écrit placé dans un

contexte de communication réel. En effet, nous avons remarqué un succès majeur des activités où le sens de la langue peut être négocié entre les apprenants.

Nous avons également remarqué que ces caractéristiques prises singulièrement, c'est-à-dire l'intérêt pour la matière traitée, le bien-être émotif et la référence à un contexte de communication authentique ne suffisent pas pour garantir l'engagement des élèves dans l'apprentissage de l'écrit. Il est alors nécessaire de trouver des activités qui les réunissent toutes en même temps. La proposition de Maynard (2016) qui consiste à introduire en classe de langue les textes identitaires pluriculturels nous semble alors très efficace. Comme expliqué par Armand (2015), ce type de productions favorise l'engagement dans l'écrit grâce à la présence de contextes signifiants pour les élèves, liées à leur propre identité, à la possibilité de s'adresser à des interlocuteurs réels, à la légitimation des langues d'origine et au plaisir généré par l'expression de sa propre créativité.

D'autres activités liées à l'expression artistique ont été proposées pour rendre plus efficace l'enseignement d'une langue seconde selon les principes que nous venons d'exposer. Par exemple, Lorilleux (2015) s'est adressée aux élèves allophones non scolarisés antérieurement avec des ateliers d'arts plastiques où les élèves peuvent combiner la nature graphique et langagière de l'écrit en se référant à leur expérience personnelle. Enfin, il serait intéressant de pouvoir élargir encore plus le champ de recherche sur des activités innovantes, qui puissent stimuler l'engagement des élèves avec des caractéristiques similaires à celles de notre contexte d'étude.

3.3. Les réseaux sociaux comme proposition didactique

Nous souhaitons conclure notre travail de recherche en élargissant le champ des propositions didactiques pensées pour solliciter l'engagement et l'appropriation de la L2 par des enfants et des adolescents migrants. Nous estimons notamment que le recours à des approches innovantes, qui prévoient l'utilisation des réseaux sociaux en ligne, pourrait avoir une grande efficacité dans ce contexte d'enseignement. Il s'agit d'un domaine de recherche qui a été étudié durant les dernières années, pour lequel plusieurs suggestions didactiques ont déjà été avancées (Canut & Delahaie, 2019).

Nos observations de classes, ainsi que les déclarations des élèves interviewés, montrent que les réseaux sociaux et les plateformes de messagerie en ligne constituent l'une des principales portes d'entrée, parfois même la seule, de l'écrit dans la vie personnelle de ces adolescents, hors du cadre scolaire. La révolution sociale produite par la démocratisation du Web a en effet touché toutes les classes sociales et a changé le rapport à l'écrit (Faure, 2011).

Il serait intéressant de trouver un point de contact entre ces pratiques domestiques et l'école, pour exploiter le monde des réseaux sociaux comme lieu de développement de la compétence écrite. Sur ces plateformes il est en effet possible d'entrer en contact avec d'autres internautes par le biais de l'écrit. Nous considérons que cette approche offre la possibilité de répondre à toutes les exigences didactiques indiquées dans le chapitre précédent, à savoir :

- 1) L'engagement des apprenants, grâce à une plus grande motivation concernant l'utilisation de ces plateformes et la possibilité d'y partager leur vie et leur identité.
- 2) La prise en compte du plurilinguisme, favorisée par l'absence de limites géographiques et donc par la circulation de ressources en plusieurs langues, ce qui pourrait fournir aux élèves un espace idéal pour s'exprimer dans leur propre répertoire langagier.
- 3) Le bien-être émotionnel, garanti par le divertissement et la mise en place de la créativité et originalité.

4) L'apprentissage linguistique dans un contexte de communication réel, avec un double interlocuteur : la communauté numérique et le groupe classe.

5) La possibilité de combiner image et texte de manière à pouvoir travailler sur des objectifs linguistiques élémentaires ou plus complexes.

Les élèves pourraient créer des vidéos, combiner des images avec des textes pour parler de leurs expériences vécues, de thèmes qui les intéressent, ou même pour proposer des réflexions sur les langues de leur répertoire. Nous estimons que le recours à ces plateformes numériques en didactique des langues serait particulièrement adapté au contexte scolaire de notre recherche, où les enseignants peuvent profiter d'une plus grande liberté d'action.

Il faut sûrement prendre en considération certaines contraintes impliquées par l'utilisation des médias sociaux au sein des institutions scolaires. Cependant, plusieurs études ont déjà réfléchi à des solutions pratiques à proposer (Beaudin-Lecours & al., 2012). Nous croyons qu'à travers ces pratiques innovantes les élèves allophones pourront s'exprimer de manière singulière tout en s'engageant dans la littératie.

Conclusion

La thématique étudiée par notre mémoire nous a été suggérée par l'observation de l'enseignement du grec moderne L2 dans des classes allophones du Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes. Nous avons notamment remarqué dans ce contexte d'apprentissage, et ce dès le début de notre observation, une discontinuité entre les pratiques scripturales proposées par les professeurs et les fortes résistances des élèves. Nous nous sommes demandée si ces résistances pouvaient être le signe d'une difficulté dérivée tout simplement de la découverte d'une langue nouvelle, ou si d'autres raisons étaient impliquées. La notion de "rapport à l'écrit" nous a aidée à mieux comprendre ces motivations et à les mettre en relation avec les pratiques didactiques des enseignants.

Pour répondre à ces questionnements, nous avons effectué quatorze entretiens semi-directifs avec les élèves de ces classes et leurs parents ; quatre entretiens ont été également réalisés avec les professeurs de grec. Les données recueillies ont été croisées avec nos observations de classes, menées selon une grille et notées sur un journal de bord tout au long de notre présence à l'école. Cela nous a permis de mieux comprendre s'il existe effectivement un décalage entre le rapport à l'écrit des élèves et celui des professeurs.

L'analyse des résultats obtenus nous a permis de conclure qu'il existe un écart entre le rapport au monde oral des apprenants et l'univers écrit qui caractérise l'école. Même si les professeurs déclarent vouloir atteindre des objectifs linguistiques oraux, liés aux exigences quotidiennes de communication, l'écrit constitue une présence constante dans leurs cours. Quand cet écrit est décontextualisé, cognitivement trop exigeant et quantitativement trop consistant, les résistances des élèves se manifestent plus clairement. L'analyse du rapport à l'écrit des enseignants nous a permis de comprendre la force de l'influence sur l'enseignement des représentations et des expériences éducatives et professionnelles.

De plus, nous avons essayé de comprendre le rôle des familles dans le développement d'une culture écrite ou orale chez les élèves. Le niveau de formation des parents, ainsi que leur engagement dans le parcours scolaire de leurs enfants sont des facteurs déterminants dans la constitution du rapport à l'écrit. Enfin, nous avons remarqué que dans un contexte d'enseignement tel que le nôtre, la dimension affective occupe une place fondamentale. En effet, plusieurs conditions d'ordre affectif doivent être établies pour que les activités liées à l'écrit produisent l'engagement des élèves : la motivation, issue de l'intérêt pour le sujet abordé, le bien-être psychique et la relation avec l'enseignant. A cela, doit s'ajouter la nécessité de contextualiser les activités dans des situations de communication réelle, où une négociation du sens est possible.

Tout cela considéré, nous estimons intéressante la suggestion de Maynard (2016) de proposer l'écriture de textes identitaires plurilingues. Enfin, à la conclusion de notre mémoire, nous avons avancé la proposition d'employer les réseaux sociaux dans l'enseignement du grec L2 à des adolescents migrants. En effet, il nous semble que cette piste didactique, déjà explorée pendant les dernières années, offre la possibilité de tenir en compte les exigences variées de ce public scolaire, en valorisant l'identité de chacun et en promouvant l'engagement personnel.

Les réseaux sociaux se présentent comme un espace symbolique, une « terre étendue » permettant la communication à distance, mais, en même temps, « solide » car elle assure le lien entre les personnes. Trouver des points d'ancrage avec le monde, imaginer des « patries » symboliques, pourrait, éventuellement, favoriser le rapport écrit au monde et au langage des apprenants déracinés, entre « l'écrit scolaire » et « l'écrit pragmatique ».

Références bibliographiques

- Adami, H. (2008). *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a1>
- Adami H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. CLE international.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Armand, F. (2015). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives*. Rapport de recherche. Fonds Québécois De La Recherche Sur La Société Et La Culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_armandf_rapport_allophones-immigrants.pdf
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Baratte, F. M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*. L'Harmattan.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(2),98–114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau_HS2-issn.pdf
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, *Éduquer* [Online], 2, 3; en ligne depuis 15 octobre 2008. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>
- Barré-de-Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Beucher, C., Blaser, C. & Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Raido*, 16(8), 141-155.
- Beudin-Lecours, A., Delisle, I., Desrochers, M.-J., Germain, G., Giroux, P., Lachapelle Bégin, L., Martel, C. et Trussart, J.-L. (2012). *Guide de l'utilisation*

pédagogique des médias sociaux. [En ligne]
<https://constellation.uqac.ca/2302/1/Guide-dutilisation-p%C3%A9dagogique-des-m%C3%A9dias-sociaux.pdf>

- Blaser, C. (2014). *Le rapport à l'écrit des enseignants: un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves*. Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC). <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/le-rapport-a-lecrit-des-enseignants-un-levier-essentiel-dans-le-developpement-de-la-competece-a-ecrire-des-eleves/>
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.14157
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Canut, E. & Delahaie, J. (2018) éd.s. Migrants et apprentissage des langues: pratiques pédagogiques et approches innovantes. *Le Langage et l'Homme*, 532.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 107-129. Presses universitaires de Namur.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependance and the educational developmet of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. National Dissemination and Assessment Center, Bilingual Education Paper Series.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *Schooling and Language Minority Students : a Theoretical Framework*, California State University, Los Angeles, Office of Bilingual Education : Evaluation, Dissemination and Assessment Center. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Denzin, N., & Lincoln , Y. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Didier, C. (2014). Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème.

Linguistique. Université d'Orléans. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01128847/document>

Fargeas, C. (2007). Démarches pédagogiques dans l'enseignement des langues et cultures d'origine. *Le français aujourd'hui*, 158, 68-75. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0068>

Faure, M. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 19-26. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0019>

Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Cle International.

Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Les Éditions de Minuit.

Guedat-Bittighoffer, D. & Dat, M-A. (2018). Adolescents allophones et processus de compréhension: le rôle des émotions. Dans Berdal-Masuy, F., *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, 17.25. UCL Presses Universitaires de Louvain.

Guichard, É. (2015). Culture numérique, culture de l'écrit. *Interfaces numériques*, 4(3). <https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.392> Halté, J.-F. &

Kaufman, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan Université

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard, Hautes Etudes.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Liddell, H. G. & Scott, R. (2007). *An Intermediate Greek-English Lexicon. Epitomis tou Megalos Dictionary of the Greek Language*. Pelekanos.

Law 2413 (1996). *Greek Education Abroad, Intercultural Education and other provisions*. Government Gazette A' 128, Articles 34&35.

Law 2910 (2001). *Entry and Stay of Foreign Immigrants on Greek territory. Acquisition of Greek Citizenship by Naturalization and other provisions*. (GG 91 vol A). Article 40.

Lorilleux, J. (2015). *Écritures transformatives : Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti. Université François Rabelais.

- Markou, G. P. & Parthenis, C. (2015). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In Catarci & Fiorucci, *Intercultural Education in the European Contest*.
https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP108/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Intercultural%20Education%20in%20Europe_The%20Greek%20Experience%20%28Markou%20-%20Parthenis%29.pdf
- Maynard, C. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6 (2), 72-80.
https://www.academia.edu/31294416/Rapport_%C3%A0_l_%C3%A9crit_et_engagement_dans_la_litt%C3%A9ratie_en_contexte_de_langue_seconde
- Maynard, C. & Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134–160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>
- Perdriault, M. (2014). Qu'est-ce que la littératie? Perdriault M. (dir.), *L'écriture créative: Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*, 11-20. Érés.
- Perregaux, C. (1997). L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes. Boyzon-Fradet, D. & Chiss, J.-L. (Eds.). *Enseigner le français en classes hétérogènes*, 124-141. Nathan Pédagogie.
- Petitjean, A. (1980) Écrits, écriture, école et société. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 26, pp. 3-23. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1980_num_26_1_1154
- Pillant, L. (2016). En Grèce, une crise migratoire chronique. *Plein droit*, 111(4), 31.
<https://doi.org/10.3917/pld.111.0031>
- Rispail, M. (2022). Identités et diversités dans les classes : quelques exemples et questions de catégorisations. *Le français aujourd'hui*, 217, 23-33.
<https://doi.org/10.3917/lfa.217.0023>
- Sabatier, C. (2013). Socialisation pour l'acculturation : la dynamique de la transmission familiale de l'adaptation en pays d'accueil. *Alterstice*, 3(1), 47-60.
- Schleicher, A. (2015). Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration. Examens de l'OCDE sur la formation des migrants.
<https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>

- Scribner, S. & Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133, 25-44. <https://doi.org/10.3917/lis.133.0025>
- UNESCO (2006). *Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT.
- UNHCR (2006). Migrant. In *Master Glossary of Terms*. <https://www.unhcr.org/glossary/#m>
- UNHCR (2006). Refugee. In *Master Glossary of Terms*. <https://www.unhcr.org/glossary/#r>
- UNICEF (2020). *A situation analysis of children and youth. Greece 2020*. <https://www.unicef.org/greece/media/1391/file/Exhibition%20Summary:%20The%20Analysis%20of%20the%20Situation%20of%20Children%20and%20Youth%20in%20Greece%202021.pdf>
- UNICEF, UNHCR & IOM (2019). *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. External report. <https://www.unicef.org/eca/media/7971/file>
- Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. La Découverte.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research; Design and Methods*. Sage Publications.

Annexes

Annexe 1 [Grille d'observation]

1. Identité du cours

Classe :

Date :

Durée :

Professeur/s :

Nombre d'apprenants présents :

Supports utilisés :

Modes de travail (cours magistral, collectif, individuel, groupes, binômes) :

Utilisation des espaces (disposition des bancs, place du professeur, etc.) :

2. Objectifs d'apprentissage

Objectifs de production orale :

Objectifs de production écrite :

3. Déroulement de la séquence

4. Type d'activités/ exercices et participation des élèves

Description de l'activité	Caractéristiques de l'activité	Participation des élèves
1)	Sollicitation de compétences orales/ écrites Modalité de recours à l'oral /	

	<p>écrit par le professeur</p> <p>Exigences cognitives peu élevées/ très élevées</p> <p>En contexte / hors contexte</p> <p>Mode de travail :</p>	
--	--	--

5. Type d'enseignement

Enseignement directif et/ou interactif :

Attitude du professeur :

6. Interactions

Modalité de communication	Entre élèves et professeurs	Entre élèves
Gestualité et recours à la mimique		
Intonation et intensité de la voix		
Recours à onomatopées		
Énoncés interrompus		
Déplacements		
Recours à l'écrit		

7. Fautes et résistances

a) Type de faute et hypothèse d'explication (ex. interlangue, interférences, automatismes, imitations orales, etc.)

Orthographe et syntaxe :

Lecture :

Expression orale :

Compréhension écrite :

Compréhension orale :

b) Gestion de l'erreur de la part de l'enseignant

Fréquence des corrections :

Stratégies de correction (ex. entre paires, explicite/ implicite) :

Attitude du professeur :

Réactions des élèves :

c) Résistances des élèves à l'écrit (ex. refus d'écrire, devoirs non faits, etc.) :

Réactions des professeurs :

10. Le matériel

Matériel proposé par l'enseignant :

Utilisation du matériel de la part des élèves :

Condition et organisation du matériel scolaire des élèves (cahiers, stylos, fiches, agenda, etc.) :

11. L'évaluation

Évaluation absente – présente

Type d'évaluation :

Compétences évaluées : orales / écrites

Exigences cognitives impliquées : élevées / basses

Évaluation de la langue en contexte / hors contexte

Déroulement de l'évaluation et de la correction :

Réactions des élèves :

Annexe 2 [Grille d'entretiens auprès des élèves]

1) Présentation

- Comment t'appelles-tu ?
 - Quel âge as-tu ?
 - De quel pays viens-tu ?
 - Il y a combien de temps es-tu arrivé/e en Grèce ? Avec qui ? Comment y es-tu arrivé/e ?
 - Quelles langues parles-tu ? Quelles langues parles-tu chez toi ? Sais-tu écrire en toutes ces langues ? Qui t'as appris à écrire dans ta L1 ?
 - Avais-tu déjà fait l'école dans ton pays ? Pour combien d'années ?
 - Peux-tu me décrire l'école de ton pays ?
- Ex. Combien de temps te prenait-il pour y aller ? Combien d'enfants il y avait dans ta classe ? Quels supports aviez-vous à disposition (tableau, cahiers, livres, etc.) ? Peux-tu me parler de tes professeurs ?
- Quand et où as-tu commencé à apprendre le grec ?

2) L'écrit à l'école

- Quand as-tu commencé à fréquenter l'école ici en Grèce ?
- Parle-moi de l'école ici en Grèce.
- Peux-tu me parler de ton expérience d'apprentissage du grec ?
- Peux-tu me donner quelques exemples d'activité que vous faites pendant les cours de grec ? Ça te rappelle ton école chez toi ou c'était tout à fait différent ?
- Quelles sont les activités que tu aimes le plus (écrites ou orales) ? Avec quelles activités te semble-t-il de mieux apprendre ?
- Que fais-tu quand tu ne comprends pas un mot ou que tu ne sais pas l'écrire ?
- Copies- tu tout ce que les professeurs écrivent au tableau ? Pourquoi ? Où ?
- Peux-tu me raconter une expérience à l'école qui t'as marquée ?

3) L'écrit en contexte extrascolaire

- Lis-tu /écris-tu chez toi ?
- Parle-moi de tes devoirs à la maison.
- Dans ta famille y a-t-il quelqu'un qui écrit ou lit ?

Qui écrit la liste pour le supermarché ?

Qui s'occupe des documents administratifs ?

Ton père aime-t-il lire un journal précis ?

Quelles émissions regardent tes parents ? Dans quelles langues sont-elles ? Les regardent-ils avec des sous-titres ? Où les regardent-ils (internet, TV, smartphone, etc.) ?

Tes parents utilisent-ils des agendas ou des calendriers où ils écrivent leurs rendez-vous ?

Communiquent-ils à travers des SMS ?

Utilisez-vous des messages écrits pour communiquer en famille ?

- As-tu quelques souvenirs d'enfance, positifs ou négatifs, liés à l'écrit ?

4) Les projets pour l'avenir

Quel métier veux-tu faire quand tu auras fini l'école ? Penses-tu que c'est nécessaire de savoir bien lire et écrire pour faire ce métier ?

Annexe 3 [Grille d'entretiens auprès des parents]

1) Présentation

- Comment vous appelez-vous ?
- Quel âge avez-vous ?
- Quel est votre métier ?
- De quel pays venez-vous ?
- Il y a combien de temps êtes-vous arrivés en Grèce ? Comment ?
- Quelles langues parlez-vous ? Savez-vous écrire dans toutes ces langues ? Quelles langues parlez-vous chez vous ?
- Où les avez-vous apprises ? A l'école ?
- Comment avez-vous appris / essayez- vous d'apprendre le grec, si c'est le cas ?
- Utilisez-vous le grec dans votre vie quotidienne ?

2) Le parcours scolaire du fils / de la fille

- Votre fils avait-il déjà fréquenté l'école dans son pays ? Avait-il appris à lire et à écrire ?
- Où et comment votre fils apprend-il le grec ici (*École, cours particuliers, amis, ...*) ?
- Quand votre fils a-t-il commencé à fréquenter l'école en Grèce ?
- Parlez-moi de cette expérience d'apprenant du grec.
- Pensez- vous qu'il est plus important que votre fils sache parler la langue ou la lire et l'écrire, ou les deux sont importantes ? Pourquoi ?
- Que devrait-il faire, à votre avis, pour mieux lire et écrire ?

3) L'écrit en famille

- Comment votre fils fait ses devoirs ?
- Votre fils aime-t-il écrire ou lire en général ?
- Votre fils écrit-il jamais à la maison ? Quoi ? Pour quel but ? Où ? Quand ? Quels supports ? Dans quelles langues ?
- Ses frères ou sœurs ? Et vous ?

Qui s'occupe des papiers administratifs ?

Qui lit le courrier qui arrive chez vous ?

Qui lit les noms des stations quand on prend le métro ?

Utilisez-vous des SMS pour communiquer entre vous ? Ou des messages écrits ?

Notez-vous quelque part vos rendez-vous pour ne pas les oublier ? Ou la liste des courses ?

Regardez-vous des émissions en TV ou sur d'autres support ? Sont-elles sous-titrées ?

Quand votre enfant était petit, lui lisiez-vous des contes ?

4) Les projets pour l'avenir

Quel métier voudriez-vous que votre fils fasse et pourquoi ?

Annexe 4 [Grille d'entretiens auprès des professeurs]

1) Expérience professionnelle et formation

- Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ? Dans quel type d'établissement avez-vous travaillé avant ?
- Avez-vous déjà travaillé avant avec des élèves issus de l'immigration ?
- Avez-vous reçu une formation spécifique pour l'enseignement du grec L2/S ? Si oui, quels sont les apports principaux de cette formation pour votre expérience ici ?
- Pouvez-vous me décrire votre parcours de formation ?

2) Expérience d'enseignement au Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes

- Pourriez-vous me parler de votre expérience d'enseignant de grec dans cette école ?
- Quels objectifs d'apprentissage du grec visez-vous pour vos élèves ? Quelles compétences travaillez-vous ?
- Est-ce que vous avez des indications ministérielles d'enseignement à suivre ? Qu'en pensez-vous ?
- Quels supports utilisez-vous le plus souvent ? Pourquoi ?
- Quel type d'activités / exercices liés à l'écriture faites-vous réaliser à vos élèves ? Et pour les cours d'alphabétisation ?
- Quel est ou quels sont le(s) plus efficace(s) à votre avis ? Pourquoi ?
- Quelles réactions de la part des élèves remarquez-vous quand il s'agit de faire une activité écrite ? Comment répondez-vous ?
- Quels sont les types de fautes d'écriture les plus fréquentes ? Et de lecture ?
- Comment corrigez-vous ces fautes ?
- Comment évaluez-vous vos élèves ? A l'oral ou à l'écrit ?
- A votre avis, quelles sont les raisons des difficultés à l'écrit des élèves ?

3) Expérience personnelle d'apprentissage des langues

- Quelles autres langues utilisez-vous pendant vos cours de grec ?
- Quelles langues connaissez-vous ? Quel est votre niveau à l'oral et à l'écrit dans ces langues ?
- Pouvez-vous me raconter votre expérience personnelle d'apprentissage des langues ?
- Quelles méthodes ont été les plus efficaces dans votre apprentissage ? En particulier, dans l'apprentissage de la langue écrite ?

4) Les attentes d'enseignement

- Quelles étaient vos attentes d'enseignement de la langue grecque, surtout à l'écrit, dans ce contexte scolaire ? Est-ce qu'elles ont trouvé une correspondance dans la réalité de la classe ?

Annexe 5 [Formulaire de consentement familial]

Bonjour Madame / Monsieur,

Je suis Teresa Miceli, une étudiante en master à l'Université d'Angers en France. J'effectue une recherche en collaboration avec le Collège Expérimental d'Éducation Interculturelle d'Athènes pour aider les élèves à leur production écrite. Pour cela, j'assiste aux cours scolaires en tant qu'observatrice et j'aurais besoin de parler aux collégiens et de leur poser certaines questions sur mon sujet de recherche. En plus, une courte discussion avec vous serait très utile. Ainsi, en vue d'avancer dans ma recherche, votre accord est précieux. Je vous prie, alors, de compléter et de signer le formulaire de consentement ci-joint.

Je vous remercie d'avance pour votre collaboration et je reste à votre disposition pour toute question. Ma recherche ne peut pas se tenir sans vous.

Bien cordialement

Teresa Miceli



Attestation d'autorisation

Je soussigné(e) _____ (nom et prénom)
autorise _____ (nom et prénom de l'élève), en
tant que son/sa tuteur légal(e), à participer à la recherche effectuée par Teresa Miceli.

En outre,

- je participerai à une discussion avec la chercheuse (qui aura lieu à l'école un jour qui me convient).
- je n'y participerai pas.

La participation est facultative et mon adhésion pourra être révoquée à tout moment.

Fait à _____

Le ___/___/___

Signature

Transcriptions des entretiens auprès des élèves et des familles

Annexe 6. [Entretien Chantal]

1. ENQ : Tu peux me dire ton prénom ?
2. CHA : Chantal
3. ENQ : Okay, tu as quel âge ?
4. CHA : Treize ans
5. ENQ : Et tu viens de quel pays ?
6. CHA : Congo
7. ENQ : T'es arrivée ici en Grèce il y a combien de temps ?
8. CHA : En 2021. Je pense, je me souviens pas très bien
9. ENQ : Okay, t'inquiète pas. Et tu peux me dire quelque chose à propos de ton arrivée ici ? Comment t'es arrivée ici ?
10. CHA : Oui, je suis arrivée ici en Grèce et j'étais en quarantaine
11. ENQ : Ah, à cause du covid ?
12. CHA : Oui, mais là-bas, c'était pas vraiment bien parce que la quarantaine en question, il y avait des serpents
13. ENQ : Des serpents ?
14. CHA : Oui, on vivait avec des serpents, on en avait, j'en ai vu de mes propres yeux et on en avait beaucoup. Je n'arrivais même pas à dormir la nuit parce que je faisais des cauchemars tout le temps
15. ENQ : Mon Dieu, mais vous étiez où au début ?
16. CHA : Au début, quand on est arrivé, on nous a juste mis en quarantaine
17. ENQ : Mais vous étiez pas à Athènes ?
18. CHA : Non, on était en Turquie. On est venu ici, on nous a mis dans l'île, Lesbos, on nous a mis en quarantaine, on a fait quelques mois là-bas, ensuite on nous a transférés à Moria. Après Moria a pris feu. On est resté une semaine dans la rue. Ensuite, on a, il est ils ont fermé le camp et quand ma mère a dit qu'on ne pouvait pas rester dans la rue, on n'avait pas d'autre choix que d'y aller, on est allé, ensuite on nous a transférés à Tapuat dans une entreprise là-bas où on vivait. Il y avait beaucoup de gens. Ensuite on a quitté Tapuat, on est venus, Tapuat nous a transférés ici en Grèce, en Athènes. En Athènes on nous avait donné une maison pour vivre, maintenant on a des rejets. Notre dossier a été rejeté, notre demande d'asile a été rejetée, maintenant on va nous chasser de la maison bientôt, on demande de trouver un endroit où y aller. <((En pleurant)) Ma mère essaye de se battre >

(Chantal commence à pleurer. L'enregistrement est arrêté pour environ cinq minutes)

19. **ENQ : Donc quelles langues parles-tu ?**
20. CHA : Je parle français et lingala
21. **ENQ : Ah lingala, ton père m'a expliqué. C'est ta langue première, la première que t'as appris?**
22. CHA : Oui
23. **ENQ : Quelles sont les autres langues que tu parles ou tu comprends, même si pas très bien?**
24. CHA : L'anglais. C'est tout
25. **ENQ : T'étudies l'allemand ici aussi ?**
26. CHA : Ici, l'allemand non. Je pars en cours de français
27. **ENQ : Ah mais oui, et tu sais écrire dans toutes ces langues?**
28. CHA : En français, oui, je sais écrire un peu, en lingala aussi je sais écrire et en anglais, je me débrouille, j'essaye un peu
29. **ENQ : Ok et où t'as appris à écrire dans ces langues ?**
30. CHA : Au Congo j'ai appris à écrire français au Congo, et lingala aussi
31. **ENQ : Mais c'était à l'école ou à la maison ?**
32. CHA : J'apprenais à l'école aussi à la maison
33. **ENQ : Les deux ?**
34. CHA : Oui
35. **ENQ : T'as commencé à apprendre à écrire d'abord à la maison ou à l'école? Si tu te rappelles. Par exemple, c'est tes parents qui ont commencé à t'apprendre à écrire quelque chose en français ou en lingala?**
36. CHA : Je partais là-bas à l'école et aussi à l'école quand je revenais chercher des moyens pour m'apprendre à écrire, à lire
37. **ENQ : Et pour combien d'années t'as été à l'école au Congo ?**
38. CHA : Pour six ans
39. **ENQ : Ok. Est-ce que tu peux me décrire l'école dans ton pays ?**
40. CHA : Dans notre école en Afrique, on avait, c'était juste un peu comme ça, mais y avait beaucoup des élèves dans une classe
41. **ENQ : Par exemple ?**
42. CHA : Il y avait beaucoup des élèves dans une classe on s'essayait à deux et les mains étaient un peu, pas un peu d'espace, c'était un peu collé comme ça et à chaque fois que ou soit tu dis un

mot soit tu fais un peu de bruit on tapait. On tapait fort avec des bâtons

43. ENQ : Oulalala. Ils étaient très sévères les professeurs ?

44. CHA : Oui, la professeure où j'étais en 5e la dame, elle était pas très sévère, elle était un peu jeune, mais tapait aussi.

45. ENQ : Et comment se passaient les cours ? Vous aviez des livres ?

46. CHA : On a des cahiers. L'école dit combien de cahiers on doit avoir chaque leçon, des livres

47. ENQ : Ok.

48. CHA : Juste des petits livres où il y a des histoires, pas comme ici

49. ENQ : Ok, ok. Et l'école c'était près de chez toi ou c'était dans un endroit plus

50. CHA : Ah, j'ai changé d'école un peu, trois écoles ou quatre. La première, c'était un peu près de moi. Oui, parce que ma mère m'accompagnait. La 2e aussi. La dernière, c'était près de la maison. Je partais tout seul, c'était dans une église catholique

51. ENQ : Quand t'as commencé à apprendre le grec ?

52. CHA : Le grec je l'ai appris un peu en quarantaine parce qu'il y avait un monsieur là qui venait nous rendre visite et venait avec de la nourriture. Un blanc qui s'occupait de nous et nous montrait un peu des choses comme des (incertitude *papoutsia*

53. ENQ : Ah il vous disait les mots ?

54. CHA : Oui, mais j'ai un peu oublié

55. ENQ : Ok. Après c'est ici à l'école que t'as commencé vraiment à l'étudier ?

56. CHA : Quand je suis venue, quand j'ai quitté là quarantaine, je partais toujours pas à l'école jusqu'à ce que je vienne sur Athènes. Ma mère attendait que l'assistant social nous inscrive mais il n'a toujours rien fait, alors ma mère avait décidé de nous inscrire par elle-même, elle va nous inscrire à l'école qui a commencé à étudier

57. ENQ : Et c'était l'école ici ?

58. CHA : Oui

59. ENQ : D'accord. Et est-ce que tu peux me parler de ton expérience ici, à l'école en Grèce ?

60. CHA : Oui

61. ENQ : En général

62. CHA : En général oui, c'est bien, la langue grecque n'est pas facile ça on peut dire, mais on essaie d'apprendre. C'est bien, les professeurs sont gentils avec nous, on rigole en classe, on s'amuse,

c'est bien. Et mes collègues des classes aussi sont biens malgré (incertitude)

63. ENQ : Comment ?

64. CHA : Les collègues des classes sont bien, même s'ils sont un peu brutales, les garçons

63 ENQ : <((En riant)) Je suis d'accord>. Ça te rappelle ton école chez toi ? Au-delà des différences que tu m'as dit qu'il y a ? En général, comment vous apprenez ici.

64. CHA : Oui, les différences, c'est que là-bas, on a qu'une seule professeure. On change pas, on a une seule professeure pour tout et on a qu'une seule récréation. On a, on change parfois, c'est le matin jusqu'à douze heures, d'autres c'est douze heures jusqu'à dix-sept heures. Ensuite c'est la sortie

65. ENQ : Et par rapport à comment vous étudiez ?

66. CHA : Oui, on étudie bien, on nous apprend

67. ENQ : Vous faisiez des choses similaires ou différentes en classe avec la prof?

68. CHA : Différent. Là-bas, on peut pas parler au prof de nos choses préférées, juste les trucs de l'école. Surtout, on peut même pas aussi rigoler avec les professeurs

69. ENQ : Ah, c'est très sérieux

70. CHA : En plus, on rit pas en classe. On rit pas en classe, c'est très sérieux et à manger, on achetait la nourriture dans la récréation, il y avait des dames qui venaient avec la nourriture et on achetait.

71. ENQ : Et qu'est-ce que vous faisiez pendant les cours ?

72. CHA : On étudiait, seulement étudier étudier, on avait des devoirs chaque jour

73. ENQ : Par exemple, le cours de français, qu'est-ce que vous faisiez ?

74. CHA : Cours de français, on n'avait pas de cours français

75. ENQ : Ah, vous n'aviez pas de cours de français ?

76. CHA : Non, on parlait juste français, c'était obligatoire de parler français en classe

77. ENQ : Et donc c'était les autres matières ?

78. CHA : Oui

79. ENQ : Mais si vous aviez pas de cours de français, qui vous a, quand vous avez appris à écrire et à lire en français ?

80. CHA : Bah on parle français. En on lit en classe à l'école.

Quand on vient à l'école, c'est obligatoire, tu dois parler français, même si tu ne sais pas, tu dois apprendre à parler français. Pour parler, tu dois parler français en classe

81. ENQ : Donc t'écoutes le français et comme ça tu apprends ?

82. CHA : Oui

83. ENQ : Il n'y a pas vraiment quelqu'un qui t'apprend ?

84. CHA : Non

85. ENQ : Et la même chose pour écrire ?

86. CHA : Oui, le professeur écrit en français, on lit en français

87. ENQ : Et vous copiez ?

88. CHA : Oui, c'est un peu comme ici avec le grec.

89. ENQ : Okay, et tu te rappelles comment t'as appris à écrire et lire à l'école ?

90. CHA : Oui. C'était d'abord, on faisait l'alphabet français. J'avais appris le français, mais je ne savais pas toujours lire. J'avais un petit difficulté parce que quand je lisais l'alphabet je lisais a b c d comme ça, mais petit à petit, j'ai trouvé un moyen pour lire par moi-même

91. ENQ : Et c'était quelle méthode ?

92. CHA : Juste comme normal, mais c'est pas l'alphabet qui m'a aidée. J'ai appris par moi

93. ENQ : Et quoi t'aidait ?

94. CHA : De lire d'autres choses, parce que c'était difficile pour moi d'apprendre à lire. J'avais un peu de difficulté

95. ENQ : Et tu lisais d'autres choses comme par exemple?

96. CHA : Bah. Des livres. On en avait pas beaucoup, mais (incertitude) des bibliothèques dans notre école. Just des livres où il y a des histoires, des petites histoires

97. ENQ : Donc toi t'essayais toute seule ?

98. CHA : Oui, c'est comme ça

99. ENQ : Ok, et ici en Grèce dans cette école, tu peux me donner quelques exemples d'activités que vous faites pendant le cours de grec?

100. CHA : Oui, les cours de grec, on nous apprend leur histoire grecque, on apprend aussi à écrire. On écrit seulement en grec et parfois on nous demande de lire bien de chanter en grec

101. ENQ : Ah ok, comment la chanson que vous devez préparer pour la fête. Ces activités que vous faites, elles te rappellent l'école chez toi ?

102. CHA : Pas trop
103. ENQ : **Qu'est-ce que vous faisiez chez toi ?**
104. CHA : Chez moi, l'école étudier, étudier. On étudiait jusqu'à samedi
105. ENQ : **Donc par exemple, vous aviez des textes à lire et la prof Expliquait ? Comment se passait en classe ?**
106. CHA : On a des textes, des cahiers, on note, on donne des exercices, les mathématiques, on le fait si on le fait pas bien, on a des mauvaises notes. On donne des mauvaises notes, on ajoute les points chaque jour qu'on fait des tests et des exercices, on a des mauvaises notes on ajoute nos notes dans notre (incertitude), on ajoute un peu jusqu'à la fin
107. ENQ : **Ok. Quelles activités des cours de grec ici tu aimes le plus ? Ce sont les activités où vous devez parler ou vous devez écrire ?**
108. CHA : Parler, c'est mieux.
109. ENQ : **Pourquoi ?**
110. CHA : <((En riant)) Bah parce que> parler c'est bien, tu peux parler sans te fatiguer, mais écrire, ça fatigue un peu et je suis un peu fatigué. Je me suis levé très tôt
111. ENQ : **Ah ok, pourquoi tu penses que c'est fatiguant, écrire ?**
112. CHA : Parce qu'on va écrire des heures et des heures. Maintenant, ça fait mal (*elle indique sa main*)
113. ENQ : **Vous écriviez pas autant chez vous ?**
114. CHA : Là-bas, là-bas aussi, on écrivait autant. On avait beaucoup de cahiers
115. ENQ : **Ok, alors t'aimes plus les activités orales. Mais tu penses que tu apprends mieux le grec quand vous faites des activités orales ou écrites?**
116. CHA : Activités orales comme ça, j'apprends à parler, à m'exprimer en grec, ensuite quand j'apprends à parler, à m'exprimer en grec, ça sera plus facile pour moi d'écrire
117. ENQ : **Ah ok. Tu penses que pour toi c'est plus important de savoir parler en grec ou de savoir écrire et lire en grec ?**
118. CHA : Tous les deux
119. ENQ : **Et qu'est-ce que tu fais quand il y a un mot que tu ne comprends pas ?**
120. CHA : Soit je demande au professeur de m'expliquer, comme ça la prof va m'expliquer ce que ça veut dire
121. ENQ : **Et est-ce que tu copies tout ce que les professeurs écrivent sur le tableau?**

122. CHA : Oui
123. ENQ : **Ok. Où tu copies ça ?**
124. CHA : Mon cahier
125. ENQ : **Est-ce que tu peux me dire une expérience qui t'a marqué à l'école ? Positive ou négative, tout ce que tu veux.**
126. CHA : Okay, c'est. J'ai fait des sorties scolaires, on va voir, on s'amuse, c'est bien quand y'a des petites fêtes, quand on organise des petites choses en classe, c'est bien
127. ENQ : **Ok, merci. Est-ce que tu lis ou écris chez toi ?**
128. CHA : Oui, je lis
129. ENQ : **Je peux te demander quoi tu lis ? Qu'est-ce que tu lis ?**
130. CHA : Je lis un peu en grec, j'essaye d'apprendre à lire en grec et le français aussi, je lis en français comme ça. Je sais bien lire en français, mais l'écrit c'est pas très facile pour moi
131. ENQ : **En français ?**
132. CHA : Oui, mais je me débrouille pas mal
133. ENQ : **Mais c'est comme ça parce que chez vous vous écriviez moins que vous parliez ou pas?**
134. CHA : On parlait plus, on parlait en français, mais on parlait pas trop. Avant de parler, tu demandes une permission
135. ENQ : **Mais en famille, vous parlez par exemple français ?**
136. CHA : On parlait aussi du lingala, mes parents sont déjà âgés. Parfois, on parlait français. Quand j'étais petite, mes parents me parlaient toujours en français pour que je puisse maîtriser la langue
137. ENQ : **D'accord. Et qu'est-ce que tu lis en français chez toi ?**
138. CHA : Chez moi ? Des choses sur les téléphones, sur la Bible aussi
139. ENQ : **Et en lingala? Est ce que tu lis quelque chose en lingala ?**
140. CHA : En lingala, en lingala c'est juste, on écrit, genre comme on français. Si j'écris, j'écris en français, tu peux lire, mais tu peux pas comprendre ce que ça signifie
141. ENQ : **Ah j'ai compris. Et vous avez quelque chose d'écrit en lingala chez vous?**
142. CHA : Quelque chose d'écrit en lingala ? No
143. ENQ : **Et même quand vous étiez au Congo ?**
144. CHA : Oui, on avait des choses qui sont écrit en lingala

145. ENQ : Des contes, de romans, des histoires ?
146. CHA : Oui, on avait
147. ENQ : Ok. Et tu écris quelque chose chez toi ?
148. CHA : Ecrire comment ?
149. ENQ : Je sais pas, quelque chose qui n'est pas lié à l'école.
150. CHA : Ah non, j'aime juste dessiner
151. ENQ : Tu dessines ?
152. CHA : Oui, mais je dessine pas bien
153. ENQ : Oh mais non, je suis sûre que c'est bien. Okay donc tu dessines un petit peu mais par exemple t'utilises les SMS du portable ? Tu n'écris pas par exemple à tes amis ?
154. CHA : Ah oui, oui
155. ENQ : Ok et dans ta famille, il y a quelqu'un d'autre qui lit ou écrit chez vous ?
156. CHA : Tout le monde lit, écrit
157. ENQ : Tu peux me donner quelques exemples ?
158. CHA : Ah mon père il lit et écrit aussi.
159. ENQ : Ok, par exemple, quoi ?
160. CHA : Il lit aussi, ma mère aussi part au cours des langues.
161. ENQ : De grec ?
162. CHA : Oui.
163. ENQ : Ok, elle lit quelque chose même en lingala, peut-être sur Internet ?
164. CHA : Sur Internet, lingala oui, elle suit des choses en lingala et français aussi, elle sait lire, en lingala et en français.
165. ENQ : Ok. Est-ce que je peux te poser des questions plus spécifiques, juste pour avoir des exemples dans ma tête? Est-ce que par exemple ta mère écrit la liste de ce qu'elle doit acheter au supermarché ? Ou ton père ?
166. CHA : No. No. On part au supermarché, on a tout ce qu'on a besoin, on regarde dans la réserve si on a quelque chose qu'on en a besoin ou pas et on part, on achète ce qu'on en a besoin, on vient, on n'écrit pas des listes. Juste si elle elle veut m'envoyer de venir acheter quelque chose ici, c'est un monsieur qui vend les choses d'Africains là, elle me donne une liste pour que je n'oublie pas
167. ENQ : Et par exemple, tu sais qui dans ta famille lit et écrit tous les papiers administratifs?

168. CHA : Comment ?

169. ENQ : **S'il y a des lettres officielles, des papiers à signer. C'est qui qui fait ça ?**

170. CHA : Ma mère, mes parents

171. ENQ : **Ok. Et est-ce que, autre exemple, tes parents ont des agendas où ils écrivent leurs rendez-vous?**

172. CHA : Je sais pas, ma mère quand elle a un rendez-vous, elle le met juste en tête, ouais elle garde les papiers du rendez-vous, qu'elle a un rendez-vous à cette heure-là, pour ce jour. Voici quel temps sera libre pour aller au rendez-vous.

173. ENQ : **Ok. Est-ce que t'as des mémoires de quand t'étais petite qui sont liés à l'écriture ou à la lecture?**

174. CHA : Euhm

175. ENQ : **Tu peux penser, t'as le temps**

176. CHA : Non

177. ENQ : **Ni en famille ni à l'école, quelque chose dont tu te rappelles ? Non ? Ok. Dernière question, qu'est-ce que tu veux faire quand t'auras fini l'école, quand tu seras grande ?**

178. CHA : J'essaierai de trouver un bon travail

179. ENQ : **Et qu'est-ce que c'est pour toi un bon travail ? Tu penses à un travail en particulier ?**

180. CHA : Hôtesse de l'air

181. ENQ : **Ah oui, je me rappelle que je vous avais demandé! Et tu penses que ça va te servir d'écrire et de lire pour faire ce travail?**

182. CHA : Oui, ça va être utile de lire, écrire et apprendre un peu des langues

183. ENQ : **Ah oui, parce que les hôtesse de l'air doivent savoir plusieurs langues. Ok merci beaucoup. Désolée si ça a duré un peu plus longtemps.**

Annexe 7. [Entretien père de Chantal]

1. **ENQ : Est-ce que je peux vous demander votre prénom ?**
2. CAL : Mon nom c'est Caleb
3. **ENQ : Et vous êtes le père de Chantal ?**
4. CAL : Oui
5. **ENQ : Je peux vous demander quel âge vous avez ?**
6. CAL : Moi ? Maintenant j'ai trente-quatre
7. **ENQ : Ok et quelle est votre profession ?**
8. CAL : Je suis électricien professionnel
9. **ENQ : Ici à Athènes ?**
10. CAL : Bon c'est pas ça ce que je fais, j'ai étudié avec ça, mais je ne travaille pas avec ça
11. **ENQ : Vous travaillez pas ici ?**
12. CAL : Non, je ne travaille pas sur l'électricité parce que je devrais normalement faire des formations ici pour avoir un diplôme ici
13. **ENQ : Ah parce que c'est pas reconnu votre diplôme**
14. CAL : Oui, surtout que c'est en français aussi
15. **ENQ : Ah oui d'accord. Et donc maintenant vous faites un autre travail ? Si je peux demander**
16. CAL : Ouais je fais des autres travaux
17. **ENQ : Ok et votre femme, elle travaille ?**
18. CAL : Elle travaille pas depuis qu'elle vient d'arriver ici, mais elle est coiffeuse, esthétique
19. **ENQ : Elle vient d'arriver ?**
20. CAL : Elle est arrivée en 2020, moi je suis arrivé avant, elle elle est arrivé après
21. **ENQ : Et vous êtes arrivé il y a combien de temps ?**
22. CAL : Je suis arrivé en 2017.
23. **ENQ : Et vous étiez avec Chantal ?**
24. CAL : Non
25. **ENQ : Elle est venue avec sa mère ?**
26. CAL : Ouais
27. **ENQ : En 2020 ?**

28. CAL : Ouais

29. ENQ : **Ok. Et dès qu'elle est arrivée, elle a commencé à faire l'école ici ?**

30. CAL : Non, elle était d'abord au centre de Moria et elle a chômé pendant une année et demi elle ne partait pas à l'école, elle faisait des petits cours là-bas, mais c'est pas très excellent quoi

31. ENQ : **C'était des cours en grec ?**

32. CAL : Cours en grec, anglais, mais ce n'était pas régulier parce que Moria avait du feu

33. ENQ : **Il y avait du feu ?**

34. CAL : Oui au centre, tout était stoppé quoi. C'est comme ça que, quand elle est venue ici, je l'ai inscrit ici, c'est son première année d'étudier ici en Grèce

35. ENQ : **Ok ok. Je vous poserai d'autres questions sur le parcours scolaire de Chantal, avant je voulais vous demander quelles langues vous parlez**

36. CAL : Dans mon pays ou bien à la maison ?

37. ENQ : **Les deux**

38. CAL : Je pense en français, mais l'autre langue maternelle c'est le lingala. On parle souvent en français, mais notre langue maternelle c'est le lingala, parce que nous sommes des Congolais

39. ENQ : **Je sais qu'il y a beaucoup de langues au Congo, non ?**

40. CAL : Oui oui, oui oui, ça dépend des tribus. Chez nous, chaque province, par exemple ici si c'était au Congo, à Thessalonique par exemple vous allez trouver une autre langue. Mais la langue maternelle, si je peux dire ça, c'est le lingala. Au (incertitude) tout le monde parle lingala

41. ENQ : **Ok, donc c'est lingala, français. Il y a d'autres langues ?**

42. CAL : Non, le français c'est notre langue professionnelle. Le français on apprend avec ça à l'école, en étudiant le français, tout le monde étudie en français au cours de langue. Sauf que nous, nous avons notre langue traditionnelle.

43. ENQ : **Et à l'école vous étudiez le français, mais aussi votre langue ?**

44. CAL : Non, seulement le français. On prend l'anglais comme un cours de langue seulement, c'est pas trop

45. ENQ : **On le parle pas vraiment l'anglais ?**

46. CAL : Oui

47. ENQ : **Et alors, vous votre langue maternelle, est-ce que vous l'utilisez aussi pour écrire, ou seulement à l'oral?**

48. CAL : On l'utilise aussi, mais ce qui est, ce qu'on utilise plus c'est seulement le français, mais on peut écrire aussi en lingala, c'est pas un problème, mais si vous voulez travailler, tout ce que vous voulez faire, envoyer un message à quelqu'un, c'est en français

49. ENQ : **Ah ok. Et vous donc vous savez écrire dans votre langue maternelle ?**

50. CAL : Bien sûr

51. ENQ : **Vous avez appris ça en famille donc, pas à l'école ?**

52. CAL : Oui oui, parce que l'alphabet français et notre langue maternelle c'est à peu près. Donc a en français c'est a en lingala

53. ENQ : **Ah c'est très intéressant ça.**

54. CAL : Et b en français c'est b en lingala aussi, c'est pas comme ici en Grèce

55. ENQ : **Ah oui, c'est complètement différent ici ! Et vous parlez aussi un peu de grec?**

56. CAL : Ah quand je suis arrivé, je faisais des efforts d'apprendre, mais comme j'avais trop de problèmes, il y avait mes enfants, Chantal, qui était en Afrique avec leur mère, moi j'avais eu des problèmes là-bas, moi quand je suis arrivé ici donc je devais me concentrer pour voir comment je vais faire pour les ramener ici, donc je devais obligatoirement travailler. Malheureusement, je n'avais pas aussi de contacts avec eux, mais je devais faire des procédures, donc je n'ai pas eu le temps pour me concentrer vraiment sur la langue. Voilà. Donc je parle pas trop, mais je comprends quand même

57. ENQ : **D'accord, donc vous avez pas suivi un cours de grec ?**

58. CAL : Je suivais, peut-être j'ai fait un mois, j'ai arrêté parce que le travail, je n'avais pas vraiment assez du temps

59. ENQ : **Mais oui. Eh pour l'écrit, en grec vous savez un petit peu écrire ou pas?**

60. CAL : Non, je peux lire quelque chose.

61. ENQ : **Ok. Chez vous quelles langues vous parlez ?**

62. CAL : Au Congo ?

63. ENQ : **Ici à Athènes.**

64. CAL : A la maison ?

65. ENQ : **Oui voilà.**

66. CAL : On parle français avec les enfants, lingala aussi. Mais comme Chantal, par exemple, elle ne parle que français, elle parle pas trop le lingala

67. ENQ : **Ah c'est vrai ?**

68. CAL : Elle sait, elle peut parler, mais comme elle est habituée avec le français, elle parle le français

69. ENQ : **Ok et quand elle doit écrire, d'habitude elle écrit dans quelle langue?**

70. CAL : En français, mais elle connaît aussi le lingala, mais elle ne le parle pas trop

71. ENQ : **Elle avait fréquenté l'école au Congo avant de venir ici ?**

72. CAL : Oui oui

73. ENQ : **Pour combien d'années ?**

74. CAL : Elle a fait je peux dire cinq ans, après chez nous on fait l'école maternelle pendant deux ans

75. ENQ : **Deux ans ?**

76. CAL : Première et deuxième maternelle. Après première première, deuxième, troisième, quatrième, donc ça fait au total six ans

77. ENQ : **Donc elle a fait quatre ans d'école primaire.**

78. CAL : Et deux ans d'école maternelle, voilà. Normalement, si elle avait continué, elle devrait être maintenant en sixième pour passer dans le secondaire

79. ENQ : **Ok. Et donc c'est là-bas, au Congo, qu'elle a appris à écrire et à lire?**

80. CAL : Voilà

81. ENQ : **En français ?**

82. CAL : Voilà

83. ENQ : **Eh ici elle apprend comment le grec ?**

84. CAL : Pour moi, elle avance pas trop parce que moi aussi je voulais l'utiliser comme une interprète. Si j'ai besoin de dire quelque chose et je ne comprends pas je l'appelle, je lui explique, dis à quelqu'un ça ça ça, mais je sens qu'elle parle pas trop la langue grecque. Même l'anglais, elle parle pas trop. Il y a des moments où je me suis fâché, je me suis dit mais comment toi tu pars à l'école mais que tu n'arrives pas à parler. Tu n'apprends pas ou comment ? Je suis allé l'inscrire dans un autre centre de GCR vers Omonia, là-bas il y a un centre

85. ENQ : **GCR?**

86. CAL : C'est une organisation, il y a des avocats, ils donnent aussi des cours de langues. Je lui ai inscrit là-bas pour apprendre la langue, mais bon. Je sais pas, peut-être avec moi elle parle pas, peut-être avec les amis elle parle.

87. ENQ : **Et à votre avis pourquoi elle a des difficultés à apprendre le grec?**

88. CAL : Euh il y a un adage, une citation qui dit chez nous en Afrique, c'est en lingala, "Une ventre affamée n'a point d'oreille". Quand tu as faim, quand tu as faim, même si tu apprends quelque chose, tu vas jamais le retenir. Donc, ici en Grèce comme ne sommes pas encore fixés, posés, elle a des difficultés pour s'intégrer

89. ENQ : Je comprends

90. CAL : Tu comprends ? Parce que nous sommes (incertitude). Peut-être l'année prochaine, mais si on était, on avait une adresse fixe, sa mère travaille, un travail fixe, moi je fais un boulot fixe, elle part à l'école tous les jours, là est fini, elle reprend dans la même école, elle va parler

91. ENQ : Ok ok je comprends

92. CAL : C'est ça aussi la chose qui fait que beaucoup de gens, beaucoup de nous qui venons, aient des difficultés pour apprendre la langue. Pour s'intégrer, parce que tu n'es pas fixe.

93. ENQ : Mais vous voulez rester ici à Athènes ou peut-être

94. CAL : Bon, euh on n'a pas encore fini la procédure, moi j'ai fini la procédure, mais les enfants jusque-là ils n'ont pas encore fini la procédure. On est encore là. On devrait normalement apprendre tout. On sait jamais la vie. On sait jamais. Voilà

95. ENQ : A votre avis, elle a plus de difficulté à l'écrit et dans la lecture du grec, ou à l'oral?

96. CAL : Elle a une difficulté partout, dans l'écrit, la lecture. Voilà

97. ENQ : Et à votre avis c'est plus important qu'elle apprenne à parler le grec ou à l'écrire?

98. CAL : Elle doit apprendre tout, parler et écrire, c'est très important. C'est pas partout qu'on parle. Il y a des endroits où tu dois seulement écrire, il y a des endroits où tu dois seulement lire, il y a des endroits où tu dois parler. Elle a toutes ces capacités-là. Comme elle fait en français, elle peut le faire aussi en grec

99. ENQ : Vous pouvez me donner quelque exemple d'endroit où il est nécessaire seulement d'écrire et lire?

100. CAL : Eh bon

101. ENQ : Juste pour comprendre bien ce que vous voulez dire

102. CAL : Comme à l'école elle doit écrire, même ici à l'école, comme elle va faire avoir d'examens, elle doit écrire

103. ENQ : Et dans la vie de tous les jours par exemple ?

104. CAL : Dans la vie de tous les jours ? Bon, peut-être que dans la vie de tous les jours à l'extérieur elle peut pas écrire, mais elle doit quand même tout lire, pour voir quand même claire. Elle peut aller peut-être chercher quelque chose, elle ne voit pas la route, il faut lire "ah Kefallinias" voilà. C'est ça. Si je sais pas lire, il faut écrire Kefalinnias, tu cherches Kefallinias, tu demandes les gens : "Où est Kefalinnias". C'est ça ! Tu vois ?

105. ENQ : Mais oui. Est-ce qu'il y a une différence entre le Congo et ici ? Par rapport au fait qu'il y a beaucoup de choses à lire, à écrire

106. CAL : Ouais ouais il y a la différence parce que déjà là-bas, ici l'alphabet déjà est différent de l'alphabet français. Il y a plusieurs i à l'intérieur, il y a des choses qu'il faut vraiment apprendre. C'est ça qui fait un peu de complication. Il y a vraiment la différence. Par exemple, tu vois ce qu'il y a écrit là-bas ? (*il indique un poster au mur* Maintenant chez nous, normalement ça c'est m, mais ici c'est p

107. ENQ : Ah oui

108. CAL : C'est compliqué, tu dois comprendre que ah ça, ah on a écrit, ça c'est p, mais en Grèce c'est r.

109. ENQ : Et à votre avis, qu'est-ce qu'elle pourrait faire pour s'améliorer ?

110. CAL : Je pense qu'elle doit plus rester à l'école qu'à la maison. Plus elle passe son temps avec les gens qui ne parlent que grec

111. ENQ : Ah alors c'est pour être en contact avec la langue le plus possible?

112. CAL : Elle fréquente des endroits où on parle pas que grec, elle va toujours finir par apprendre. Et puis, moi je pense qu'elle doit aussi avoir le goût de la Grèce, elle doit sortir en Grèce pour voir, parce que Grèce c'est pas seulement Athènes. Si elle fait des petits voyages et des choses comme ça, elle voit l'histoire grecque, tout ça là, ça va l'impressionner. Ça peut aussi la motiver à apprendre la langue, je pense

113. ENQ : Oui, c'est vrai.

114. CAL : Parce que moi, avant j'étais à Thessalonique, je faisais des petits voyages, Kavala, des choses comme ça, Larissa tout ça là, j'ai vu quelque chose. Je l'ai dit toujours que c'est trop jolie l'histoire ici (incertitude)

115. ENQ : Peut-être avec le temps elle aura occasion de

116. CAL : Je pense que c'est ça aussi, je pense

117. ENQ : Et à la maison, chez vous, est-ce qu'elle écrit ou lit quelque chose ? Même en français, dans toutes les langues

118. CAL : Oui, bon, à la maison, quand elle fait ses révisions des cours, parce que souvent je prends des livres qu'on lui a donnés aussi ici à l'école, je lui demande de lire un peu "qu'est-ce qu'on a écrit là?". Il y a des mots qu'elle lit, mais il y a des mots qu'elle n'arrive pas à lire. Je comprends vraiment qu'elle a des difficultés. Mais c'est surtout quand c'est écrit en minuscule. C'est trop compliqué pour elle. Alors que normalement à son âge elle devrait au moins apprendre ça

119. ENQ : Et au-delà des devoirs, est-ce qu'elle aime bien lire ou écrire quelque chose qui n'a pas de lien avec l'école ?

120. CAL : Des conversations avec ses amis, sur téléphone
121. ENQ : **Elle parle quelle langue avec ses amis ?**
122. CAL : Français. Tous ces amis ces sont des gens qui parlent français aussi. Moi je ne vérifie pas toutes ses conversations, mais la majorité je sais que c'est en français. Même moi-même elle m'écrit en français
123. ENQ : **Ok et en famille il y a quelqu'un d'autre qui lit ou écrit dans n'importe quelle langue, en français ou, je sais pas, dans votre langue maternelle ?**
124. CAL : Moi et sa mère
125. ENQ : **Je peux vous demander qu'est ce vous lisez ou qu'est-ce que vous écrivez?**
126. CAL : Euh comment je peux dire, s'il y a un programme peut-être à donner, je vais sortir, j'ai oublié quelque chose, je vais écrire un message, voilà j'ai oublié ça sur la table. Des petites conversations comme ça, mais pas des longues conversations, parce qu'on vit tous les jours ensemble
127. ENQ : **Mais oui, bien sûr. Par exemple, vous et votre femme, vous lisez quelques journaux ou vous regardez des vidéos ?**
128. CAL : On regarde des films, des documentaires, même en anglais
129. ENQ : **Et donc, votre femme aussi elle est comme vous, elle connaît les mêmes langues que vous, elle a appris à l'école le français ?**
130. CAL : Ouais
131. ENQ : **Ok. Je vais vous poser des questions sur le type d'écriture que vous utilisé en général chez vous à la maison. Par exemple, est-ce que vous avez des agendas où vous notez les rendez-vous ?**
132. CAL : Moi j'en ai bien sûr pour mes rendez-vous. Je n'ai pas de rendez-vous de famille
133. ENQ : **Et par rapport aux documents administratifs, si je peux vous demander, c'est vous qui lit les papiers ?**
134. CAL : A chaque fois que je suis quelque part, si j'ai un document devant moi que je dois signer, je demande toujours, si je comprends pas, je demande toujours de me l'expliquer avant que je signe
135. ENQ : **Bien sûr. Et, une curiosité à moi, au Congo vous avez, tous les papiers administratifs sont écrits en français ?**
136. CAL : Ouais
137. ENQ : **Vous en avez autant qu'ici ? Au moins, en Italie, on a tellement de papiers administratifs à signer. Est-ce que c'est la même chose au Congo ?**
138. CAL : Non, chez nous, ça dépend, ça dépend de mode de vie que

tu vis. Des endroits que tu fréquentes et de ce que tu fais, ça dépend. Mais sinon, pour les enfants, quand l'enfant est né, l'hôpital donne des papiers, vous partez à la commune, vous enregistrez l'enfant, il y a plus de papiers à signer, c'est fini là. Après, l'école, vous pouvez signer de bulletins, des choses comme ça. Ou bien, si vous trouvez travail, il faut signer une fiche de paye

139. ENQ : Donc vous avez remarqué une différence ici en Grèce, ou Pas ?

140. CAL : Plus de choses à signer, bon, c'est la même chose avec chez nous. Exemple, je parle au (incertitude) pour faire une (incertitude), par exemple pour Chantal, je dois signer. C'est normal. Mais une chose qu'il y a ici même dans les petites conversations les gens, je peux dire, les gens veulent toujours garder des preuves quoi. Signe ici, voilà voilà. Je comprends, je comprends, peut-être les gens ont peur aussi que demain tu parts au tribunal, tu fais ça tu fais ça. Je sais pas comment les gens se comportent, mais chez nous ça se fait parler seulement, sans signer les papiers

141. ENQ : On a confiance

142. CAL : Ouais ouais

143. ENQ : Ok. Et, dernière question, quel travail vous voudriez que votre fille fasse après l'école? Si vous avez des idées.

144. CAL : Déjà elle a une belle taille ma fille, elle est comme moi, elle est longue, elle parle bien, elle est posée. Elle va faire son choix, mais pour moi, pour moi, elle peut être médecin, elle peut être journaliste, si elle veut. Il y a beaucoup de choses à faire, ça dépend d'elle

145. ENQ : Ok. Je souhaite le mieux à vous et à votre fille aussi. Merci beaucoup

Annexe 8. [Entretien Hanna]

1. **ENQ : Tu peux me dire comment tu t'appelles ?**
2. HAN : Je m'appelle Hanna
3. **ENQ : Et tu as quel âge ?**
4. HAN : J'ai treize ans, je fais faire treize ans
5. **ENQ : C'est quand ton anniversaire ?**
6. HAN : En septembre
7. **ENQ : Ah d'accord. Tu viens d'où ?**
8. HAN : Je viens du Congo RDC
9. **ENQ : Depuis combien de temps t'es arrivée ici en Grèce ?**
10. HAN : Trois ans déjà.
11. **ENQ : Est-ce que tu peux me raconter ton arrivée en Grèce ?**
12. HAN : J'ai arrivée en Grèce ici je pense entre juin et juillet, je suis arrivée avec mon père et ma mère et maintenant je suis seulement avec ma mère, mon père je ne sais pas
13. **ENQ : Tu sais pas ?**
14. HAN : No, no
15. **ENQ : Il est parti ?**
16. HAN : Oui, il est parti, il nous a laissés, ma mère était à l'hôpital, moi j'étais avec mon père mon père m'a dit que va partir prendre ma mère mais jusque là
17. **ENQ : Je suis désolée. Mais vous êtes arrivés directement ici à Athènes ?**
18. HAN : No, nous étions à Moria à Mitilini, après ça
19. **ENQ : Et quelles langues tu parles ?**
20. HAN : Je parle Lingala, je parle anglais, je parle français c'est ça
21. **ENQ : Tu sais écrire dans toutes ces langues ?**
22. HAN : Oui, je sais
23. **ENQ : Et t'as appris où à écrire dans toutes ces langues ?**
24. HAN : Ici, ici. Lingala j'ai appris dans mon pays et ici anglais français je suis pas très très bien français mais je (incertitude)
25. **ENQ : Donc français, t'as fait l'école chez toi ?**

26. HAN : Oui, j'ai fait école
27. **ENQ : Mais t'as pas appris à écrire à l'école en français ?**
28. HAN : Bon, on nous a pas vraiment très bien enseigné parce que on était beaucoup des enfants
29. **ENQ : Vous étiez combien ?**
30. HAN : <((en riant))Je ne me rappelle pas>. Mais nous étions beaucoup
31. **ENQ : Et donc on faisait comment pour vous enseigner le français ?**
32. HAN : Normale, écrit dans le tableau comme on (incertitude) mais oui j'ai appris à écrire, pas de problème
33. **ENQ : En lingala où t'as appris à écrire ?**
34. HAN : Bon au Congo plutôt on parle lingala mais les adultes aiment plutôt que nous parlons en français. En Lingala j'ai appris seulement dans mon pays. Parfois ma mère parle, mon père parle, c'est comme ça j'ai appris dès que j'étais petite
35. **ENQ : Et pour écrire ?**
36. HAN : Oui j'ai vu comment ma mère écrit et les autres personnes et j'ai appris
37. **ENQ : Est-ce que t'écris souvent ou pas en lingala ?**
38. HAN : Quand je parle avec mes amis
39. **ENQ : Ah avec des messages.**
40. HAN : <((en riant) Oui avec des messages>
41. **ENQ : Ok. Est-ce que tes parents aussi savent écrire en français ?**
42. HAN : Oui mes parents savent très bien écrire en français et lingala
43. **ENQ : Quand t'as commencé à apprendre le grec ?**
44. HAN : Ici, c'est l'année passée quand on était à (incertitude) on était partis dans une école Grèce pendant je sais pas trois mois, après ça j'ai arrêté, je suis venue ici. J'ai commencé à étudier en septembre
45. **ENQ : Et t'as commencé l'école ici en septembre ?**
46. HAN : Oui, septembre aout
47. **ENQ : Est-ce que tu peux me parler de ton école ici ?**
48. HAN : Comment ?
49. **ENQ : En général**

50. HAN : Ah en général. Oui c'est très bien, mes collègues sont très bien, les profs aussi ils enseignent très bien. Tout va bien
51. ENQ : **Est-ce que ça te rappelle l'école chez toi ?**
52. HAN : Euh je ne sais pas, je ne sais pas, je pense pas vraiment à l'école avant, je suis plutôt concentrée ici qu'avant
53. ENQ : **Et combien d'années t'as étudié chez toi au Congo ?**
54. HAN : Jusqu'au quatrième au cinquième école
55. ENQ : **C'était comme l'école primaire ?**
56. HAN : Oui, c'était comme l'école primaire
57. ENQ : **Qu'est que tu peux me dire de ton expérience d'apprentissage du grec ?**
58. HAN : C'est très bien, écrire c'est un peu difficile
59. ENQ : **C'est pas difficile ?**
60. HAN : C'est très difficile
61. ENQ : **Qu'est-ce que c'est le plus difficile pour toi ?**
62. HAN : TOUT, tout c'est difficile, parler c'est difficile, comprendre c'est difficile, écrire c'est aussi difficile, un peu avec ses f, psi et tout, c'est ça
63. ENQ : **Donc c'est surtout les lettres**
64. HAN : <((en riant))Oui> je ne sais pas parfois comment écrire les mots en grec
65. ENQ : **Qu'est-ce que vous faites en classe de grec, quel type d'activité ?**
66. HAN : On fait beaucoup d'activités, parfois on joue, mais on joue et apprend en même temps, parfois on regarde des vidéos, des animes de grec et tout ça
67. ENQ : **Est-ce que cette façon de faire cours ça te rappelle comment c'était l'école chez toi?**
68. HAN : No, vraiment je ne sais pas, désolée
69. ENQ : **Quelles sont les activités que tu aimes le plus ?**
70. HAN : J'aime plutôt presque presque toutes les activités. Presque
71. ENQ : **Presque parce que c'est quoi que t'aime pas ?**
72. HAN : Parce que parfois les activités sont très ennuyants
73. ENQ : **Tu peux me donner quelque exemple d'activité qui est Ennuyante ? <((en riant) Je vais rien dire à personne>, ça va rester entre toi et moi**

74. HAN : Parfois le monsieur écrit beaucoup de questions dans le table et nous donne des chocolats si t'écris très bien, je vais te donner des chocolats. Et après il va commencer à écrire et ça fait très beaucoup de choses à écrire. Parfois avec des cartes, parfois je comprends pas les choses. Parfois c'est ennuyant, parfois

75. ENQ : Parce que c'est trop des choses ?

76. HAN : Oui, c'est trop de choses, mais quand je suis avec mes amis c'est bien

77. ENQ : Est-ce que tu aimes plus quand vous écrivez ou quand vous faites des activités orales ? Quand vous devez écrire sur votre cahier, où quand vous devez tout simplement parler ?

78. HAN : Simplement parler

79. ENQ : Pourquoi ?

80. HAN : Écrire aussi c'est bon pour moi, parler aussi c'est bon, mais j'aime plutôt tout simplement parler, c'est bien ça. Parce que j'aime beaucoup les jeux, <((en riant))c'est pour ça>

81. ENQ : Ah : ok. Et tu penses que tu apprends mieux quand vous faites des activités où vous devez écrire ?

82. HAN : Non, je pense que j'apprends mieux quand on devait écrire parce que <((en riant)) dans les activités je suis plutôt concentrée sur les jeux que dans la leçon>

83. ENQ : Tu penses que c'est plus important pour toi d'apprendre à écrire et lire ne grec ou de savoir parler ?

84. HAN : Je pense que les deux c'est important, écrire parler

85. ENQ : Par exemple, à qu'est-ce que ça sert de savoir écrire et lire un grec ?

86. HAN : Pour tout, peut-être un jour ça va m'aider à quelque chose. C'est bien de savoir

87. ENQ : Qu'est que tu fais quand tu entends un mot que tu ne comprends pas ?

88. HAN : Qu'est-ce que je fais ? Je vais poser si qu'est qu'il veut dire, si je comprends pas pour bien expliquer

89. ENQ : Est-ce que ça t'aide de voir les mots écrits pour les comprendre ?

90. HAN : Je pense que l'écrit et si j'essaye quand même je peux comprendre

91. ENQ : Est-ce que tu peux répéter ?

92. HAN : Si l'écrit oui, je peux comprendre que parler parce que quand ils parlent grec ils vont très rapide

93. ENQ : Et quand tu vois un mot écrit que tu ne comprends pas ? Qu'est-ce que tu fais ?

94. HAN : Je lui dis que je ne sais pas
95. ENQ : **Est-ce que tu arrives à copier tout ce que les profs écrivent au tableau?**
96. HAN : Oui
97. ENQ : **Est-ce que tu copies toujours ? Où tu copie et pourquoi ?**
98. HAN : Bon dans mon cahier j'écris parce que pour apprendre et pour étudier ça
99. ENQ : **Est-ce qu'il y a une expérience de l'école qui**
100. HAN : Expérience c'est bonne. Encore hier ça c'est la première fois que vois qu' ils amènent des enfant jusqu'à (incertitude) c'est une grande expérience pour moi. J'étais très joyeuse hier
101. ENQ : **Ah hier soir !**
102. HAN : Ça a été une expérience très belle
103. ENQ : **Est-ce que tu lis et écris chez toi ?**
104. HAN : Oui
105. ENQ : **Tu peux me donner quelques exemples ?**
106. HAN : Parfois j'aime beaucoup l'anglais, parfois j'écris l'anglais et je lis ou je regarde des films en anglais
107. ENQ : **Tu les regardes avec des sous-titres ?**
108. HAN : Oui
109. ENQ : **Qu'est-ce que tu lis en anglais ?**
110. HAN : Parfois je lis la grammaire pour bien savoir quand utiliser cette parole quand utilise ce mot
111. ENQ : **C'est un devoir de l'école ou c'est toi qui**
112. HAN : C'est moi même
113. ENQ : **Est-ce que tu, par exemple, lis des livres, quelque chose qui n'est pas liée à l'école?**
114. HAN : Oui parfois
115. ENQ : **Par exemple ? Quel est le dernier livre que t'as lu ?**
116. HAN : Non, <((en riant) je ne sais pas>
117. ENQ : **Est-ce que tu lis par exemple quelque chose sur ton portable ?**
118. HAN : Oui
119. ENQ : **C'est dans quelle langue ?**

120. HAN : Parfois en anglais, parfois même dans ma langue, en français
121. **ENQ : Et c'est quoi ce que tu lis le plus souvent ?**
122. HAN : Parfois (incertitude) des conseils ou des blagues
123. **ENQ : Et où tu les trouves ?**
124. HAN : Dans les stories, dans whatsapp de mes amis
125. **ENQ : Ah ok donc les réseaux sociaux ?**
126. HAN : Oui
127. **ENQ : Est-ce que tu échanges beaucoup de messages avec tes amis ?**
128. HAN : Oui, je parle beaucoup avec lui
129. **ENQ : Et qu'est-ce que tu me dis sur tes devoirs ?**
130. HAN : Mes devoirs ? C'est bien
131. **ENQ : Tu les fais chez toi ?**
132. HAN : Oui
133. **ENQ : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aide ?**
134. HAN : Parfois ma mère, mais (incertitude)
135. **ENQ : Dans ta famille, il y a quelqu'un qui lit et qui écrit ? Tu peux me donner des exemples ?**
136. HAN : Ma mère, mon père, ils écrivent et lisent
137. **ENQ : Quoi ?**
138. HAN : Tout. Mais pas grec
139. **ENQ : Est-ce qu'ils lisent des histoires ?**
140. HAN : Ahh oui ma mère parfois lit, elle aime lire des histoires parfois qu'elle voit, je sais pas, dans les réseaux sociaux
141. **ENQ : Ah c'est très moderne ta mère qui utilise les réseaux sociaux !**
142. HAN : Oui, mais parfois elle ne sait même très bien pas comment les utiliser mais (incertitude)
143. **ENQ : Ok elle essaye. Ok, donc c'est surtout sur internet ou c'est autre chose aussi ?**
144. HAN : Il y a aussi d'autres choses et parfois aussi internet.
145. **ENQ : Il y a des journaux qu'ils aiment lire ?**
146. HAN : Non

147. ENQ : Est-ce que ta mère écrit la liste de choses qu'elle doit acheter au supermarché?

148. HAN : Non

149. ENQ : Est-ce qu'ils ont un agenda où ils écrivent les rendez vous ?

150. HAN : Non, mais quand elle a un rendez-vous elle prend le papier qu'on lui a donné pour le rendez-vous et elle le met dans un place pour pas oublier

151. ENQ : Est-ce que vous utilisez des messages pour communiquer en famille ?

152. HAN : Moi et ma mère ? Oui, parfois

153. ENQ : Est-ce que t'as des souvenirs de ton enfance qui sont liés à l'écriture ou à la lecture ?

154. HAN : Bon, moi j'étais dans mon pays, j'étudie même pas, même que je n'étudiais pas beaucoup j'ai un peu, mais pas vraiment, je me rappelle pas vraiment mais un peu oui

155. ENQ : Est-ce qu'il y a un souvenir en particulier de quelque chose de très bon pour toi ou au contraire négatif lié à l'écriture ?

156. HAN : Je ne sais pas

157. ENQ : Ok. Dernière question : quels sont tes projets pour l'avenir ?

158. HAN : Ça aussi je ne sais pas, je ne sais pas mais ma mère me dit que je peux être une avocate, mais moi je ne sais pas encore

159. ENQ : Il n'y a rien qui te plaît un peu plus ?

160. HAN : Non, en vrai je voulais être une danseuse, je voulais être une actrice, je voulais être une chanteuse, je voulais être beaucoup de choses

161. ENQ : Mais elles sont toutes dans le côté artistique peut-être

162. HAN : Oui

163. ENQ : J'ai vu comme tu chantais super bien

164. HAN : <(en riant)>(incertitude)>

165. ENQ : Ok, maintenant je comprends. Merci beaucoup, on a fini

Annexe 9. [Entretien Martine]

1. **ENQ : Tu peux me dire comment tu t'appelles ?**
2. MAR : Je m'appelle Martine
3. **ENQ : Et tu as quel âge ?**
4. MAR : J'ai quinze ans
5. **ENQ : Tu viens d'où ?**
6. MAR : Je viens du Congo
7. **ENQ : T'es venue en Grèce il y a combien de temps ?**
8. MAR : Il y a trois ans
9. **ENQ : Est-ce que tu peux me raconter de quand t'es arrivée en Grèce ? Avec qui t'étais, comment ça a été**
10. MAR : Je suis arrivée ici en mois de juillet 2019
11. **ENQ : Avec ta mère ?**
12. MAR : Oui
13. **ENQ : Ton père ? Il est resté au Congo ?**
14. MAR : Oui
15. **ENQ : T'es arrivée tout de suite à Athènes ?**
16. MAR : Euh non, j'étais à Lesbos
17. **ENQ : Et tu es restée à Lesbos pour combien de temps ?**
18. MAR : Trois mois
19. **ENQ : Ok. Quelles langues parles-tu ?**
20. MAR : Je parle français, lingala, anglais et hindi
21. **ENQ : Hindi ? Wow !**
22. MAR : Tu connais hindi ?
23. **ENQ : L'hindi parlé en Inde ?**
24. MAR : Oui, j'ai appris ça au drama, sur YouTube, parce que je regarde beaucoup de séries indiennes
25. **ENQ : Et tu l'as appris comme ça ?**
26. MAR : Oui
27. **ENQ : Et tu sais aussi l'écrire ?**
28. MAR : Non, c'est difficile

29. **ENQ** : Mais ces séries indiennes que tu regardes, tu les regardes avec des sous-titres ou t'écoutes seulement ?
30. **MAR** : J'écoute
31. **ENQ** : Mais bravo ! Est-ce que tu as l'occasion de l'utiliser ici à Athènes ?
32. **MAR** : Non
33. **ENQ** : Et de toutes ces langues que tu m'as dit, donc l'hindi tu sais pas l'écrire, mais les autres ?
34. **MAR** : L'anglais je sais, le français aussi et le lingala
35. **ENQ** : Ok, donc toutes. Et où t'as appris à écrire dans ces langues ?
36. **MAR** : L'anglais je l'ai appris ici en Grèce
37. **ENQ** : A l'école ?
38. **MAR** : Oui, à l'école. Le français au Congo, à l'école. Et le lingala, ça comme ça! <((en riant)) Je sais pas comment c'est possible>
39. **ENQ** : Mais donc à l'école t'as pas appris à l'écrire ?
40. **MAR** : A l'école ne parlait que français
41. **ENQ** : Ok, peut-être donc c'est tes parents qui t'ont appris ?
42. **MAR** : Le français ?
43. **ENQ** : Le lingala, à écrire en lingala
44. **MAR** : Non. J'ai seulement appris comme ça et je sais pas comment
45. **ENQ** : Ok. Est-ce que ça t'arrive d'écrire en lingala ?
46. **MAR** : Oui
47. **ENQ** : Qu'est-ce que tu écris en lingala ?
48. **MAR** : Je parle avec mes amis, parce que j'ai plein d'amis qui parlent pas français, donc j'écris avec eux en lingala
49. **ENQ** : Et pour combien d'années t'as été à l'école chez toi ?
50. **MAR** : Six ans
51. **ENQ** : Est-ce que tu peux me parler de l'école chez toi ?
52. **MAR** : Qu'est-ce que je dois dire ?
53. **ENQ** : Ce que tu veux, comment c'était, si ça te rappelle l'école ici ou pas
54. **MAR** : C'était très bien. C'était différent de cette école parce

que là-bas <((en riant)) on frappait les enfants>. Si tu parles en classe avant de finir (incertitude), si tu fais une bêtise, on va te frapper

55. ENQ : Ça aussi c'est

56. MAR : Chantal ?

57. ENQ : Chantal me l'a dit, oui. Et vous étiez beaucoup d'élèves dans la même classe ?

58. MAR : On était beaucoup, même quarante

59. ENQ : Quarante ?

60. MAR : Oui

61. ENQ : Est-ce que tu allais à l'école tous les jours ?

62. MAR : Oui

63. ENQ : Et est-ce que c'était, t'habitais dans une ville, dans un village ?

64. MAR : J'habitais dans une ville

65. ENQ : Et c'était près de chez toi l'école ?

66. MAR : Oui

67. ENQ : Ok. Quand t'as commencé à apprendre le grec ?

68. MAR : Le grec ? Quand j'étais venue ici en Grèce j'ai appris le grec, mais je parle pas vraiment le grec, je connais quelques mots

69. ENQ : T'as commencé à l'apprendre ici à l'école ou avant

70. MAR : Avant, quand j'étais arrivé en Grèce j'ai appris le grec, mais puis j'ai arrêté, puis j'ai encore appris

71. ENQ : C'était à Lesbos alors que t'as commencé ?

72. MAR : Oui

73. ENQ : Ok

(Martine nous demande, en indiquant l'enregistreur, d'arrêter la registration et elle nous dit d'avoir une autre chose à ajouter par rapport à l'école en Grèce. Ensuite, elle nous donne la permission de déclencher à nouveau l'enregistrement)

74. MAR : Parfois même ça me choque de voir les élèves qui si le professeur te dit de faire ça et ils crient sur le professeur. Chez nous c'est pas comme ça. Tout le monde a peur du professeur. Tu dois respecter le professeur parce que voilà, <((en riant)) il va te battre>

75. ENQ : Donc tu trouves qu'ici ils ne respectent pas beaucoup le professeur ?

76. MAR : C'est comme un choc pour moi
77. ENQ : Oui, j'imagine. Est-ce qu'il y a d'autres différences ?
78. MAR : Non, a part frapper
79. ENQ : Est-ce que ça t'es, si je peux te demander, déjà arrivé que
80. MAR : Moi on me frappait pas vraiment beaucoup parce que je parlais pas vraiment beaucoup. En plus aussi si on me (incertitude) parfois si je fais une bêtise on me frappe, ma mère va s'énerver, elle va s'énerver
81. ENQ : Donc c'était mieux d'éviter de faire des bêtises <((en riant)) parce que>
82. MAR : <((en riant)) Oui>
83. ENQ : D'accord, et t'es ici dans cette école depuis combien de temps ?
84. MAR : ça fait euh 9 mois ? L'année dernière, en 2021. En septembre. Maintenant je fais une année
85. ENQ : Est-ce que tu peux me parler de ton expérience ici à l'école ? En général
86. MAR : Euh
87. ENQ : Tout ce que tu veux me dire. Comme si on te demandait "raconte-moi de ton école en Grèce"
88. MAR : Là c'est bien, jusqu'ici
89. ENQ : Qu'est-ce que t'aimes bien, qu'est-ce que c'est bien ?
90. MAR : Je sais pas. Euh ah les
91. ENQ : Par exemple tu m'as dit que ça t'as choqué le fait que les élèves ici ne respectent pas trop les professeurs. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont négatives ou positives ?
92. MAR : Ici dans l'école ? Très positives
93. ENQ : Quoi par exemple est très positif ?
94. MAR : Euh euh on ne frappe pas les enfants, on punit pas vraiment les enfants. Euh c'est ça
95. ENQ : Est-ce que tu peux me parler plus en particulier de ton expérience d'apprentissage du grec à l'école
96. MAR : Expérience ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
97. ENQ : Comment ça se passe avec l'apprentissage du grec ?
98. MAR : Ça se passe bien
99. ENQ : Tu peux me décrire un petit peu pourquoi ça se passe bien ?

100. MAR : C'est quoi ce que je dois dire ?
101. ENQ : **Il n'y a pas quelque chose qu'il faut dire, qu'il faut pas dire, je veux seulement comprendre si c'est bien ou pas, s'il y a des difficultés où des choses qu'au contraire sont plus faciles**
102. MAR : Euh écrire c'est un peu difficile
103. ENQ : **Qu'est-ce que c'est le plus difficile d'écrire pour toi ?**
104. MAR : Euh il y a plusieurs mots
105. ENQ : **Plusieurs mots ?**
106. MAR : Euh comme le f, le s, je sais pas c'est quoi, ça me complique un peu
107. ENQ : **Comment ?**
108. MAR : La lettre fita
109. ENQ : **Ah c'est les lettres qui te posent le plus de problèmes ?**
110. MAR : Oui
111. ENQ : **Est-ce que t'arrives à lire et à écrire ?**
112. MAR : Le grec ? J'arrive à lire, écrire un tout petit
113. ENQ : **Et à comprendre ce que tu lis ?**
114. MAR : Comprendre oui
115. ENQ : **Parler ?**
116. MAR : Non
117. ENQ : **Ok**
118. MAR : Je sais seulement comme me présenter
119. ENQ : **Tu peux me dire quel type d'activités, d'exercices vous faites pendant le cours de grec ?**
120. MAR : Quel cours ?
121. ENQ : **Qu'est-ce que vous faites pendant le cours de grec ?**
122. MAR : On apprend des mots, des phrases. Comment se présenter aussi, on nous apprend euh on nous apprend aussi comment avoir un rendez-vous à l'hôpital en grec et c'est ça
123. ENQ : **Comment vous apprenez des mots et des phrases ? Je veux dire par exemple, vous faites de listes de mots et vous devez les apprendre ou vous les apprenez d'une autre façon ?**
124. MAR : Euh le professeur nous dit un mot, on va l'écrire, quand tu rentres à la maison on va lire. Comme ça tu l'apprends
125. ENQ : **Quelles activités, quelles choses que vous faites en**

classe tu aimes le plus ? Quand vous devez écrire où quand vous devez parler ?

126. MAR : Parler

127. ENQ : Je te vois très sûre

128. MAR : Parler, parler c'est mieux

129. ENQ : Pourquoi tu penses que c'est mieux ?

130. MAR : Parce qu'écrire parfois ça fait mal la main.

131. ENQ : Ah ok. Est-ce qu'on vous demande d'écrire beaucoup ?

132. MAR : Non, mais parfois en faisant ça (incertitude) j'écris très beaucoup

133. ENQ : Et vous devez tout copier ?

134. MAR : Oui

135. ENQ : Est-ce que tu copies tout ce que les professeurs écrivent au tableau?

136. MAR : Oui j'écris tout

137. ENQ : Est-ce que c'est fatigant pour toi ou pas ?

138. MAR : D'écrire ?

139. ENQ : Oui.

140. MAR : Oui. Mais parfois j'aime bien écrire

141. ENQ : C'est quand que tu aimes bien écrire ?

142. MAR : <((en riant)) Comment ça quand ?>

143. ENQ : C'est quand t'écris quelque chose de différent ?

144. MAR : Euh ça dépend. S'il y a beaucoup de choses à écrire ça, comment dire, ça me fatigue

145. ENQ : Oh donc c'est la quantité ? S'il y a moins de choses c'est mieux et t'aimes aussi ?

146. MAR : Oui

147. ENQ : Ok. Donc tu aimes plus quand on parle. Tu penses que tu apprends plus quand tu écris ou quand tu parles ?

148. MAR : Quand j'écris

149. ENQ : Tu peux me dire pourquoi ?

150. MAR : Parce que, par exemple quand j'apprends un mot en grec, tu me dis un mot, je vais oublier. Si j'écris comme ça j'ai mes souvenirs et je vais regarder dans mon cahier

151. ENQ : Ok. Qu'est-ce que tu fais quand t'entends un mot que tu

ne comprends pas ?

152. MAR : Je demande au professeur

153. ENQ : Et quand tu vois à l'écrit un mot

154. MAR : Que je comprends pas ? Je demande au professeur si je ne comprends pas

155. ENQ : Est-ce que c'est mieux pour toi, c'est plus facile de comprendre un mot si tu le vois écrit ou si tu l'entends seulement?

156. MAR : Si j'écris

157. ENQ : Est-ce que tu peux me dire une expérience à l'école qui t'as marquée, positivement ou négativement ?

158. MAR : Il y a rien

159. ENQ : Comment ça se passe avec les devoirs à la maison ?

160. MAR : Normal, je fais les devoirs

161. ENQ : Est-ce que vous avez beaucoup de devoir ou pas ?

162. MAR : C'est pas vraiment beaucoup

163. ENQ : Est-ce que c'est la même chose au Congo ?

164. MAR : On peut avoir des devoirs

165. ENQ : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aide ?

166. MAR : Ici ? Non, personne, je fais mes devoirs toute seule

167. ENQ : Est-ce que tu lis ou écris chez toi ?

168. MAR : Je lis

169. ENQ : Quoi par exemple ?

170. MAR : J'ai une application

171. ENQ : Ah c'est une application que tu utilises ?

172. MAR : Oui. Il y a des histoires, je lis des histoires

173. ENQ : J'adore ça

174. MAR : J''aime beaucoup lire

175. ENQ : Ah oui. Mais c'est quel type d'histoires ?

176. MAR : D'histoires <((en riant)) tristes>

177. ENQ : <((en riant))Tristes?> Ah bon? T'aimes bien les histoires

178. MAR : Tristes et joyeux

179. ENQ : Dans quelle langue ce sont ces histoires ?

180. MAR : En français
181. ENQ : Et c'est une application où il y a toutes les histoires, tu peux me dire comme ça s'appelle? Je veux savoir, je veux utiliser moi aussi ça. (Martine rit) Non, tu veux pas me le dire ? C'est un secret à toi, tu vas le garder pour toi ?
182. MAR : <((en riant)) Oui>
183. ENQ : Ok ok je vais le chercher moi même, je vais le découvrir. Mais c'est une très bonne idée, comme ça t'as toujours le portable avec toi et tu peux lire. Est-ce que tu écris quelque chose aussi ?
184. MAR : Ecrire comme quoi ? Ecrire dans un journal intime ?
185. ENQ : T'écris dans un journal intime ?
186. MAR : <((en riant)) Non non non>
187. ENQ : Par exemple, tu écris des messages à tes amis, à ta famille ?
188. MAR : Oui
189. ENQ : Est-ce que tu lis sur les réseaux sociaux ?
190. MAR : Lire comme ?
191. ENQ : Tu utilises les réseaux sociaux ?
192. MAR : Oui
193. ENQ : Ça t'arrive d'y trouver des choses à lire ?
194. MAR : Non
195. ENQ : Non ? C'est juste des images ? Tu utilises TikTok ?
196. MAR : <((en riant)) Oui>
197. ENQ : Eh je vous connais, je vous ai vues faire parfois des vidéos. Donc c'est surtout ça, moi j'ai pas TikTok, mais c'est juste des vidéos, n'est-ce pas ?
198. MAR : Oui
199. ENQ : Ok. Est-ce que dans ta famille il y a quelqu'un d'autre qui lit ou qui écrit ?
200. MAR : Oui oui. Toute ma famille sait lire et écrire
201. ENQ : Ah, je t'ai pas demandé, t'as des sœurs ou des frères ?
202. MAR : J'ai un frère, un grand frère
203. ENQ : Il est ici aussi ?
204. MAR : Non, il n'est pas ici
205. ENQ : Est-ce que tu peux me donner des exemples de quelque

chose qu'ils lisent ou qu'ils écrivent?

206. MAR : Je sais pas !

207. ENQ : Ok, je vais te donner des exemples et tu peux me dire oui ou non. Alors déjà des livres, des histoires comme toi ?

208. MAR : Non, je ne pense pas.

209. ENQ : Des journaux ?

210. MAR : Non

211. ENQ : Quelque chose sur internet ? Des articles ?

212. MAR : Non

213. ENQ : Mais avec toi, ils échangent des messages par téléphone ?

214. MAR : Oui

215. ENQ : Est-ce qu'ils écrivent, par exemple, est-ce que ta mère écrit la liste de ce qu'elle doit acheter quand elle va au supermarché ?

216. MAR : Non, elle n'écrit pas, elle achète directement

217. ENQ : Est-ce qu'elle a un agenda où elle écrit ses rendez-vous?

218. MAR : Oui

219. ENQ : Est-ce qu'elle regarde peut-être des programmes télévisés en français ou dans une autre langue ?

220. MAR : Oui

221. ENQ : Est-ce qu'elle utilise des sous-titres ?

222. MAR : Non

223. ENQ : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui remplit tous les papiers administratifs, s'il y a de formulaires à remplir ou des lettres qui arrivent et il faut les lire, des mails qu'il faut lire ?

224. MAR : Je sais pas !

225. ENQ : Ok, t'as jamais remarqué ?

226. MAR : Non

227. ENQ : Est-ce que t'as quelques souvenirs de ton enfance liés à l'écriture ou à la lecture ?

228. MAR : Non

229. ENQ : Ah une question, quand t'as commencé à écrire, à lire les histoires en français ?

230. MAR : Ça fait deux mois que j'ai l'application

231. ENQ : Et quand t'étais au Congo tu faisais tes cours, t'avais d'autres livres à lire chez toi ?

232. MAR : Oui

233. ENQ : C'était des livres de ta famille ?

234. MAR : Non, des livres de l'école

235. ENQ : Qu'est-ce que tu veux faire après l'école, en général dans ton avenir?

236. MAR : Je sais pas ! <((en riant)) Avant je voulais être agent secret>

237. ENQ : Agent secret ?! Super

238. MAR : <((en riant)) Ah ouais>, après actrice, après avocate, après docteur, maintenant journaliste. Je sais pas si je vais encore changer

239. ENQ : Mais oui, c'est normal t'as du temps pour découvrir ce que tu veux faire. Tu penses que ça va être important pour ton future, ton travail, de savoir lire et écrire ?

240. MAR : Oui, c'est important

241. ENQ : Pour quelle raison ?

242. MAR : Parce que c'est important de savoir ce qui est écrit. D'écrire aussi c'est important parce que si t'as quelque chose à dire à quelqu'un que tu peux pas dire, t'écris, comme ça

243. ENQ : Ok on a finit Martine

244. MAR : <((en riant)) Ah merci>

245. ENQ : <((en riant))T'avais vraiment envie que ça finisse!>

Annexe 10. [Entretien mère de Martine]

1. **ENQ : Est-ce que vous pouvez me dire votre nom ?**
2. DEN : Denisa
3. **ENQ : Donc vous êtes la mère de Martine**
4. DEN : Oui
5. **ENQ : Je peux vous demander aussi quel âge vous avez ?**
6. DEN : Moi ? Moi je suis née le 5 juillet 78, quarantaine
7. **ENQ : D'où venez-vous ?**
8. DEN : Je viens du Congo Democratic
9. **ENQ : Il y combien de temps vous êtes arrivée ici en Grèce ?**
10. DEN : Ici en Grèce depuis 2018
11. **ENQ : Et vous pouvez me parler un petit peu de comment vous êtes arrivée, avec qui vous étiez, si vous étiez avec Martine ?**
12. DEN : On est parti de notre pays là-bas, on a vécu beaucoup de choses là-bas dans notre pays, on arrêté mon mari, on a tué mon mari là-bas, ouais c'est pour cela on est venus ici mais à Martine j'ai caché de dire la vérité que son père est déjà mort, elle savais même pas, elle sait seulement qu'il est seulement là-bas on se voit même pas mais il n'est pas là. Il n'est pas là. J'ai laissé le grand frère de Martine là-bas chez nous
13. **ENQ : Ah il est resté ?**
14. DEN : Chez nous là-bas. Moi je suis venue seulement avec Martine, parce que mon sujet de problèmes de santé, je souffre de la, de sucre, je souffre de problèmes de sucre, je souffre de palpitation, à partir de ces problèmes là je (incertitude) c'est pour cela, mais je fais seulement semblant, la fille ne connaît même pas que je souffre. Ici aussi on a nous donné des rejets. On a fait des interviews, on nous a refusé
15. **ENQ : Ah pour avoir le permis de séjour ?**
16. DEN : Oui. J'ai fait la deuxième recours, mais là on fait la troisième
17. **ENQ : Vous attendez de savoir**
18. DEN : Oui, parce que l'avocate-là elle a même pas montré les documents de maladie. J'ai donné les documents, mais elle n'a pas montré là-bas. C'est pour cela j'ai pris encore une autre avocate, j'ai amené les papiers là, elle a beaucoup regretté, avec des problèmes de santé comme ça, pourquoi on va vous donner des rejets. Est-ce que l'avocat elle a montré les papiers. Je dis non
19. **ENQ : Mais c'est bizarre**
20. DEN : J'ai donné (incertitude) ma troisième (incertitude)

21. **ENQ : Demain matin ?**
22. DEN : J'ai déjà fait la recours. Maintenant on attend l'asylum. Décision de l'asylum
23. **ENQ : J'espère vraiment que tout va bien se passer. Et vous arrivez à vous soigner ici ?**
24. DEN : Oui, avec Médecins Sans Frontières, je prends mes soins là-bas
25. **ENQ : Ok. Quelles langues vous parlez ?**
26. DEN : Je parle le lingala et le français
27. **ENQ : Est-ce que vous savez écrire et lire dans les deux langues ?**
28. DEN : Oui
29. **ENQ : Et vous avez été à l'école ?**
30. DEN : Oui, je suis diplômée d'Etat. J'ai fait la Coupé couture, je suis diplômée
31. **ENQ : Coupé couture ?**
32. DEN : Oui, je fais les habits
33. **ENQ : Ah et c'était votre travail ?**
34. DEN : Oui
35. **ENQ : Chez vous vous parlez quelle langue ?**
36. DEN : Chez nous on parle le lingala et le français
37. **ENQ : Les deux donc ?**
38. DEN : <((en riant)) Les deux donc>
39. **ENQ : Vous communiquez par écrit avec Martine, ça arrive ?**
40. DEN : Oui
41. **ENQ : Vous utilisez quelle langue ?**
42. DEN : Le lingala
43. **ENQ : Ok. Les deux langues vous les avez apprises à l'école ou en famille ?**
44. DEN : Bon, moi j'ai appris la langue française à l'école, mais Martine a appris le français à la maison. A la maison on parle seulement le français
45. **ENQ : Donc, avant d'aller à l'école, Martine avait déjà appris le français ?**

46. DEN : Oui, français à la maison. Écrit français très belle, elle écrit aussi très bien.

47. ENQ : **Ah c'est bien ! Je peux vous demander avec l'apprentissage du grec maintenant que vous êtes ici comment ça se passe ?**

48. DEN : Ici on a beaucoup de difficultés. Là le grec ça nous dérange beaucoup, la langue grecque c'est très difficile, on apprend seulement des phrases. Mais Martine part au cours pour apprendre la langue grecque

49. ENQ : **Ah en dehors de l'école ?**

50. DEN : Oui. C'est un cours organisé par GSA. A partir d'ici, on a envoyé au cours là-bas, dans votre école ici on a envoyé d'aller (incertitude) le cours de langue grecque. Quelque part là-bas, à côté de l'université

51. ENQ : **Ah c'est une association ?**

52. DEN : Oui, GSA

53. ENQ : **Vous arrivez à comprendre quelque chose en grec, vous l'utilisez dans votre quotidienneté ?**

54. DEN : Moi l'anglais un peu, langue grecque un peu un peu l'anglais aussi je mélange <((en riant)) mais ça va>

55. ENQ : **Vous pouvez me dire pour combien d'années Martine a été à l'école dans son pays ?**

56. DEN : Martine a fait la maternelle, après elle a fait la première première deuxième jusqu'à sixième primaire

57. ENQ : **Vous m'aviez dit que le français elle l'a appris chez vous déjà avant d'aller à l'école**

58. DEN : A la maison

59. ENQ : **Est-ce qu'elle avait déjà appris aussi à écrire en français ou c'était seulement à l'oral ?**

60. DEN : Seulement à l'oral, mais écrit seulement à l'école

61. ENQ : **Est-ce que Martine quand elle est arrivée ici, elle a commencé tout de suite à apprendre le grec ?**

62. DEN : Oui, là-bas on était à Moria, les cours (incertitude) comme ça

63. ENQ : **Et après elle est venue à Athènes**

64. DEN : A Athènes

65. ENQ : **Et tout de suite elle a appris le grec à l'école**

66. DEN : Oui

67. **ENQ : Est-ce que vous pouvez me parler de l'apprentissage du grec de Martine ?**
68. DEN : Je sais pas quoi vous me demandez
69. **ENQ : Vous avez pas compris la question ?**
70. DEN : Oui.
71. **ENQ : Ok, si vous pouvez**
72. DEN : Si elle comprend la langue ?
73. **ENQ : Oui, si vous voyez qu'il y a des progrès ou pas, s'il y a des difficultés**
74. DEN : Oui ça va, elle est petite, elle va sûrement savoir comme ça, ça va. Pour elle ça va, mais pour moi ça ne va pas, parce que pour manger ce ne c'est pas facile. Parce qu'on paye pas. On prend pas l'argent des (incertitude) là. Pour manger c'est comme ça. Mais elle est une enfant, elle ne comprend rien, c'est moi qui souffre. Je fais le travail là seulement pour gagner le (incertitude) mais ça va pas à cause de mon santé, ça me dérange mais je fais semblant parce que on a pas moyen de manger, on n'a pas moyen
75. **ENQ : J'imagine que c'est pas facile**
76. DEN : C'est ça
77. **ENQ : Est-ce que vous pensez que c'est plus important pour Martine de savoir parler la langue, le grec, ou de savoir écrire, savoir lire ?**
78. DEN : Oui, c'est important
79. **ENQ : Les deux ?**
80. DEN : Les deux c'est important. C'est pour cela qu'elle part au cours là-bas. Nous sommes ici en Grèce, il faut qu'elle parle la langue Grèce, écrire ça c'est très important
81. **ENQ : Vous pouvez me dire plus en détail pourquoi c'est important qu'elle sache écrire ?**
82. DEN : Parce qu'on va à l'hôpital, on va par ici par-là, si elle ne connaît pas, on peut nous donner comme ça ? Moi je connais pas, elle peut m'aider de lire, peut m'aider d'écrire, peut m'aider d'écouter que maman on a dit comme ça on a dit comme ça. C'est ça
83. **ENQ : Vous pensez qu'il y a quelque chose qu'elle pourrait faire pour s'améliorer encore plus dans la lecture et dans l'écriture du grec ?**
84. DEN : Moi c'est pour cela elle va à l'école ou (incertitude) parce que on sait pas l'avenir là-bas, on sait pas. Elle peut-être que, elle peut travailler même ici. C'est pour cela je dis (incertitude) Martine il faut aller à l'école il faut apprendre la

langue il faut écrire il faut tout ça, tu peux même travailler ici. J'ai vu beaucoup d'enfants ils travaillent ici. C'est bien ici

85. ENQ : Des enfants qui sont arrivés comme vous

86. DEN : Oui

87. ENQ : Est-ce que Martine lit ou écrit quelque chose chez elle ?

88. DEN : Oui

89. ENQ : Vous pouvez me donner quelques exemples ?

90. DEN : Mais elle parle très mal la langue grecque mais elle peut écrire, elle fait les devoirs à la maison là-bas parce que moi je connais pas, c'est elle qui connaît. C'est faire les devoirs

91. ENQ : Même en français par exemple en lingala, est-ce qu'elle écrit ou lit quelque chose qui n'est pas lié aux devoirs ?

92. DEN : Le lingala elle écrit ça avec des difficultés, elle écrit souvent français. Lingala écrit avec des difficultés parce que lingala c'est dur pour écrire ça

93. ENQ : Ah c'est difficile ?

94. DEN : Oui, <((en riant)) c'est pas facile>, elle elle connaît pas, écrit seulement avec beaucoup de fautes

95. ENQ : Parce que vous l'utilisez surtout pour parler le lingala.

96. DEN : Chez nous on écrit souvent le français. On parle souvent le français, on écrit lingala. Lingala c'est beaucoup parlé parlé parlé. Pour écrire ça, c'est difficile, mais moi j'écris. Moi j'écris la langue très bien. Martine elle a des fautes mais écrit aussi

97. ENQ : Et on français est-ce qu'elle écrit ?

98. DEN : Écrit très bien français

99. ENQ : Mais par exemple vous voyez qu'elle écrit quelque chose, je sais pas

100. DEN : Elle peut faire la lettre comme ça pour (incertitude) comme en français c'est très bien

101. ENQ : Ah des lettres

102. DEN : Oui, écrit ça très bien

103. ENQ : Et est-ce qu'elle lit quelque livre chez vous ?

104. DEN : Elle lit les livres là-bas à la maison

105. ENQ : Ce sont des livres que vous avez chez vous ?

106. DEN : On nous a donné là-bas à Moria

107. ENQ : Ce sont des histoires ?

108. DEN : Oui

109. ENQ : **Et est-ce que vous pensez que lire et écrire c'est quelque chose qui lui plait ?**
110. DEN : Oui
111. ENQ : **Est-ce que vous pouvez me donner des exemples de quelque chose que vous aussi écrivez, par exemple, s'il y a des papiers administratifs à remplir, est-ce que c'est vous qui faites ça ?**
112. DEN : Oui c'est moi ouais
113. ENQ : **Est-ce que par exemple Martine vous aide à lire des noms dans la ville ?**
114. DEN : Non, non. Les noms en grec, moi en grec je comprends pas écrit ça, parce que même pas parler je comprends rien, c'est Martine qui m'explique
115. ENQ : **Est-ce que par exemple vous avez un agenda où vous écrivez vos rendez-vous, vos notes ?**
116. DEN : Agenda ? Oui, moi j'ai un agenda à la maison, mais seulement les numéros de quelqu'un puis si j'ai un rendez-vous je vais noter là-bas
117. ENQ : **Est-ce que vous regardez quelque programme par exemple à la télévision, par exemple en lingala ?**
118. DEN : Non, chez nous on n'a même pas la télévision, on regarde seulement les téléphones
119. ENQ : **Ah et sur les téléphones vous avez la possibilité de**
120. DEN : Oui, YouTube, je regarde
121. ENQ : **Est-ce que par exemple, si vous voulez me répondre, ça vous est jamais arrivé quand Martine était petite de lire des histoires ? Je sais pas si on fait ça chez vous, s'il y a cette habitude**
122. DEN : De parler à un enfant ?
123. ENQ : **Oui de prendre un livre, de lire des petites histoires avant que l'enfant aille dormir**
124. DEN : Oui <((en riant)) chez nous aussi on fait ça>
125. ENQ : **Et vous aussi faites ça avec Martine ?**
126. DEN : Oui
127. ENQ : **Qu'est-ce que vous voudriez que Martine fasse pour l'avenir dans son futur ?**
128. DEN : Oui, c'est pour cela je veux seulement Martine part à l'école, étudier, parce que en future elle sera, moi je veux elle sera une docteur, mais Martine veut pas ça, Martine veut seulement sera journaliste <((en riant)) moi je veux sera docteur>

129. ENQ : **On va voir, peut-être elle va changer d'idée, <((en riant)) on sait jamais>**

130. DEN : Elle dit seulement moi je serais journaliste, je veux parler à la télévision, je veux pas aller oui elle dit seulement comme ça, <((en riant)) depuis la naissance elle dit seulement comme ça>

131. ENQ : **Ah c'est vrai ? Depuis qu'elle était petite ?**

132. DEN : Oui, elle dit seulement moi je serai journaliste. Si on regarde la télévision on voit quelque parle alors moi aussi je serai comme ça. Moi je dis, <((en riant)) non toi tu seras médecin>. C'est son choix, si elle veut journaliste, c'est pas un problème, pour moi je veux elle sera docteur mais elle même elle veut pas docteur elle dit je vois les (incertitude) (*elle fait le signe d'une piqûre sur le bras*)

133. ENQ : **Ah le sang**

134. DEN : C'est le choix de l'enfant, <((en riant)) tu veux faire quoi>

135. ENQ : **Je souhaite vraiment le mieux à Martine et à vous aussi, bonne chance pour tout et merci encore pour votre temps**

136. DEN : Merci beaucoup

Annexe 11. [Entretien Samira]

1. **ENQ : Can you tell me your name ?**
2. SAM : Samira
3. **ENQ : How old are you ?**
4. SAM : Thirteen
5. **ENQ : Where do you come from ?**
6. SAM : Afghanistan
7. **ENQ : How long ago did you arrive here in Greece ?**
8. SAM : Maybe 3 years
9. **ENQ : Can you tell me how you arrived here ?**
10. SAM : We arrive from the Turkia and Samos, a small country of Greece, and then we are six months in the Samos and we come to Athens in the Eleonas Camp, now we change go Schisto camp
11. **ENQ : Is it far from here ?**
12. SAM : Is maybe one hour far away from here
13. **ENQ : One hour ? So every time you come here to school, it takes you one hour to arrive and one hour to come back**
14. SAM : Yes, for example six o'clock I'm leaving the home. When finish five o'clock
15. **ENQ : Can you tell me who you are here in Greece with? You are with your mother, do you have also any brother or sister ?**
16. SAM : Yeah, I have my sister, two year ago is go to Germany, she go to Germany, I live now with my mother, my brother, that's it
17. **ENQ : Ok, is your sister older then you ?**
18. SAM : Yes, is 18
19. **ENQ : Do you want to join her in Germany one day or do you want to stay here ?**
20. SAM : We want to go to Germany cause my cousin is also in Germany, sister of my mum is also in Germany
21. **ENQ : Ok, and can I ask you, is your father in Afghanistan ?**
22. SAM : My father is in here, but my mum don't want to live with him anymore
23. **ENQ : Ah ok. Can you tell me what langagues do you speak ?**
24. SAM : I speak Farsi, English, little bit Greek and Turkey and Arabic

25. **ENQ : How many languages !**
26. SAM : Five language
27. **ENQ : Can you speak and write all of them ?**
28. SAM : Yes, in the Arabic I have a little bit problem, I cannot (uncertainty)
29. **ENQ : Can you tell me where you learned to write in these languages ?**
30. SAM : Greek I learn in Athens, English I learn in Samos, Arabic I learn also in Athens with my friend, we talking and I learn
31. **ENQ : Ah really ?**
32. SAM : Yeah
33. **ENQ : And Turkish**
34. SAM : Turkey because six or eight months we live in Turkia and I learned
35. **ENQ : Did you go to school in Turkia ?**
36. SAM : Maybe one month
37. **ENQ : And so can you also write in Turkish ?**
38. SAM : Yeah, if I didn't forgot. Because I don't have any friend here from Turkia, and it's three year I doesn't talk with nobody Turkish
39. **ENQ : Ok ok. And when did you learn to write in your first Language ?**
40. SAM : My first language I learn in the Samos, first language was English to I learn it, and in the Samos we have class, the name of class was (uncertainty)and we learn to speak and write. I have a diploma also from the Samos
41. **ENQ : And the language you speak with your mother and sister is ?**
42. SAM : It's Farsi
43. **ENQ : Where did you learn to write in Farsi ?**
44. SAM : In Greek
45. **ENQ : In Greece ?**
44. SAM : Yeah, because I was so small when I come from Afghanistan, and here because my sister is in Germany and I should talk with him I learn it
45. **ENQ : So, when you were in Afghanistan you were too young**
46. SAM : I was small, yeah

47. ENQ : Ok
48. SAM : I didn't remember nothing about Afghanistan
49. ENQ : **But did you go to school there ?**
50. SAM : Yeah, maybe three class
51. ENQ : **Ok, but didn't you learn to write anything there ?**
52. SAM : Just hitting us
53. ENQ : **They were hitting you ?**
54. SAM : Yeah. When they say stand up in the board and write something, when I say I cannot, we have something (uncertainty)
55. ENQ : **Like a piece of wood?**
56. SAM : Like piece of like this (*she points at the wooden shelves of the bookcase*) and they're hitting in my hand
57. ENQ : **When you didn't know how to write ?**
58. SAM : Yeah. And that's why I don't like to learn. I don't like Afghanistan teachers, that's way. Now no girl go to school in Afghanistan
59. ENQ : **I've heard it, it's terrible, I really hope things will change. But, I mean, did you have classes where they taught you how to read and write, or did they just want you to know how to do it and then they hit you ?**
60. SAM : Like this
61. ENQ : **How could you know how to write ?!**
62. SAM : Yeah, all of his student was not coming to the school, because they hitting
63. ENQ : **And what did you study in that school ? What subjects ?**
64. SAM : Farsi subject
65. ENQ : **Ah the language ?**
66. SAM : Yeah
67. ENQ : **Just that ?**
68. SAM : Yeah, and Pashto
69. ENQ : **Did you read texts ? How were your classes ?**
70. SAM : Nothing, I don't like the classroom and I don't want to go to school in there Afghanistan
71. ENQ : **Yeah I can understand. Are you here in this school since how long ?**

72. SAM : Maybe six months. I was in another school before and the teacher was very bad

73. ENQ : **Here in Athens ?**

74. SAM : Yeah, because just the paper does twenty-five euro bring to I will give you paper to draw. Every time they are need for us money and they're say "Oh, you want to write, you want to draw? Ok, twenty-five euro bring to I go buy paper and marker and something". And I every time they tell us "I didn't tell you, of course come come come, you come by yourself the door is open, you can go out"

75. ENQ : **Was this the primary school ?**

76. SAM : Yeah, and then one month I didn't go to school, because the teacher was very bad, everyday I go happy in this school, sad I come back. And my mom say "Why you are like this? Don't go if you everytime be sad, don't go". And I didn't go to school until I change my school and I come here and really I like my school and also the teacher

77. ENQ : **Ok, so finally is it better here ?**

78. SAM : Yeah

79. ENQ : **But in the first school, did you have just one teacher ?**

80. SAM : No, we have lot of teacher. All of teacher was this. All. Nobody like Afghanic people, Arabic people, they're just be with Greek people

81. ENQ : **Is it in that school that you started learning how to write in Greek?**

82. SAM : No, we're like here I go to fifth class

83. ENQ : **Fifth class?**

84. SAM : Yeah, I go to fifth class, and I six class and I come a progimnasio. And in my first school, the fifth class, I learn to speak Greek

85. ENQ : **And also to write ?**

86. SAM : Also to write letters

87. ENQ : **Can you tell me something about that experience of learning how to write in Greek ?**

88. SAM : Greek is very difficult and the word was very difficult because we have five i, which i you should put? And we have a table, it's man or boy, <((laughing) is girl or boy?>. It's difficult

89. ENQ : **Yes you're right, there isn't a logical reason**

90. SAM : That's way it's very difficult Greek language

91. ENQ : **So you told me that you learned to write in Farsi here in Greece, was it before you learned to write greek at school ?**

92. SAM : Yeah

93. **ENQ : Can you tell me something about the way you learnt to write in Farsi?**
94. SAM : I was so happy, because I can talk with my friend with my phone and to chat with him, because lot of my best friend they are go Germany and I was so sad that I cannot write farsi, I was so sad because I cannot talk with them, and now I can talk with him, I'm happy
95. **ENQ : And so was your sister who taught you to write ?**
96. SAM : Yeah
97. **ENQ : And how did she teach you to write ?**
98. SAM : Like the teacher here a,b,c,d is writing, and if you make this this they're gonna be
99. **ENQ : Ok, and can you tell me something about your experience of learning Greek here in this school ? How do you learn Greek here in this school ?**
100. SAM : Because I was want to be friend with Greek people and I want to talk with him and lot of them is not speaking English and I try to learn to talk with him
101. **ENQ : And how is the learning of the Greek language going ?**
102. SAM : It is good, because I have lot of friend from the Greek
103. **ENQ : So is it mainly outside school that you can practise ?**
104. SAM : Yeah
105. **ENQ : Can you give some exemples of activities, exercises that you do during your Greek classes ?**
106. SAM : In the Greek class I will listen, I will write
107. **ENQ : For exemple, I've seen that you have written the story of Malala**
108. SAM : I don't know
109. **ENQ : Don't you remember ?**
110. SAM : Yeah
111. **ENQ : Other things that you do during the Greek class ?**
112. SAM : <((laughing)) I talk with my friends in the class>
113. **ENQ : <((laughing)) Ah>**
114. SAM : For exemple I like teacher Elisavet and I want to listen, but I don't like mathematic, I don't want to listen, just I play
115. **ENQ : So Greek, you don't like it. Because you don't listen**
116. SAM : Yeah, I don't like Greek, now because I see lot of people

make us sad from the Greek people, and I'm tired from the Greek, I don't want to be here, because I miss my sister and I want to go fast to see my sister

117. ENQ : And when you're learning Greek, do you think is more usefull for you when you do activities when you have to speak or when you have to write or read something?

118. SAM : I don't think it's different. Every time my mum say to me "Try to learn the language because you learn Arabic you are one people, if you learn Turkey you're one people", now my mum say "You are five people because you can speak Arabic, Farsi, Turkey

119. ENQ : Do you agree with that ?

120. SAM : Yeah, now I try with my sister in Germany to learn Germany. And when he's call me, he's talk with my just in Germany. And I give you answer in Farsi

121. ENQ : Ah ok, that's a good starting point ! And then you will answer in German

122. SAM : Yeah

123. ENQ : And do you just speak in German, or do you also write ?

124. SAM : I think the write is like English, if think it's the same. Maybe I will learning Germany

125. ENQ : Ok ! Let's go back to the Greek activities. You told me that you don't like Greek classes in general, but if you had to choose between activities where you have to speak or write, is there one of them that you like the most ?

126. SAM : I like to speak, because when you can speak you can learn write also. If you cannot speak how you want to learn to write ?

127. ENQ : Why do you think this ?

128. SAM : Because, for exemple, if I chat with you and I cannot speak Greek, how I want to chat with you and what I know to chat. The Farsi I should learn, and then I should try to write

129. ENQ : Ok, and when you hear a word that you can't understand in Greek, what do you do ?

130. SAM : I take in my mind and I go the home and I take searching the Google what does it mean. Or sometime I ask to my teacher

131. ENQ : And is it the same thing if the word is written ?

132. SAM : Yeah. The Arabic I learn like this, when they are speaking and then I take it in my mind and I go searching in the home what it mean I be learn learn learn and (uncertainty)

133. ENQ : So do you remember the words you hear ?

134. SAM : Yeah

135. ENQ : And how do you know how to write them ?

136. SAM : For exemple, ana ahibuk it means I love you, I say and the *(she points to her phone)* says to me what it means
137. ENQ : Ah: you use the vocal translator !
138. SAM : Yeah
139. ENQ : It's very useful. Do you copy everything the teachers write on the blackboard ?
140. SAM : Sometimes yes and sometimes no
141. ENQ : Can you explain me when do you copy and when you don't ?
142. SAM : When I feel sad I don't want to do nothing. When sometimes I'm happy and friend doesn't say something, I can write. When I was be relax, I will write. And when I'm not relaxed, I don't want to write
143. ENQ : Do you think that for you writing is an easy task or something that requires a lot of energy ?
144. SAM : No, I think it's easy to write
145. ENQ : And is there any moment here at school or also in the first school that has been important for you, in a positive way or in a negative one ?
146. SAM : I don't know
147. ENQ : Ok, don't worry. What can you tell me about your Homework ?
148. SAM : My homework ? Sometimes yes, sometimes no
149. ENQ : Ok, it depends on ?
150. SAM : Because in the home I have my brother, before my brother was going to work and this month I don't do no homework because my mum leg is like this and he cannot cook, clean the home and I have cat
151. ENQ : Do you have a cat ?
152. SAM : Yeah, I have a small cat I should giving him food, washing him, that, to the cat want to also play with him a little bit and I play with him and I clean the home and the people come because my mum legs. And I was have lot of work, I should clean the close of us. Lot of work. And when I sleep in the night, two minutes I sleep because I was so tired in the day
153. ENQ : I understand, you don't have time. And in general, do you read or write something at home, which is not related to school ?
154. SAM : No
155. ENQ : Does someone in your family write or read ?
156. SAM : My sister like to read the books. From the another country is searching the Google and read

157. ENQ : **Your sister in Germany ?**
158. SAM : Yeah
159. ENQ : **Can I ask you what is she doing now there ?**
160. SAM : Now is in school and she want to find a job because is eighteen years old
161. ENQ : **Ok. And so she reads books, do you know what kind of books ?**
162. SAM : I don't know
163. ENQ : **Ok, someone else in your family? In every language? Not just in Greek, also in Farsi**
164. SAM : Nobody
165. ENQ : **Ok, I will give you some specific examples. Does your mother, when she goes to the supermarket, write a list of what she wants to buy ?**
166. SAM : No
167. ENQ : **Ok, does she has like an agenda were she can write her Appointments ?**
168. SAM : Yeah. The appointment of doctor, or someting else, because my mum forgot sometimes and he put in the small paper is writing and put in the door. To when he see, remember to have this hour
169. ENQ . **That's a good technique**
170. SAM : Today morning, today 10 o' clock my mum have appointment for doctor because the leg, and when I was want to come to school and I write in the paper and I say you should go 10 o' clock to doctor
171. ENQ : **Ah you reminded her !**
172. SAM : Yes, because my mum was sleep, I didn't say stand up and you should go, I write in the paper
173. ENQ : **Is your mother the one who deals with all the adminsitrativ papers ? Documents like the one I gave you to sign**
174. SAM : Yes
175. ENQ : **Is your mother the one who signes these papers ?**
176. SAM : Yes
177. ENQ : **Does she ask sometimes for your help or she can do it by Herself ?**
178. SAM : By herself, everytime, because I don't look him when (uncertainty) because is every language in Farsi, and for example today I give this paper to my mum and I go to work the home and my mom translate all of this, is writing to what said here

179. ENQ : What is the profession, the job your parents have or had?
180. SAM : My mum in Afghanistan was working with small children
181. ENQ : At home or at school ?
182. SAM : I don't know. Just I remember this part
183. ENQ : And your father ?
184. SAM : My father? My father I don't know. Because I don't like my father and I don't know about him nothing
185. ENQ : Ok ok I see. Did your mother attended the school in Afghanistan, if you know it?
186. SAM : I don't know, maybe yes maybe no
187. ENQ : Ok. Do you use messages to write to your mother ?
188. SAM : Yes
189. ENQ : In what language ?
190. SAM : Farsi, because my mother know Farsi
191. ENQ : Do you have a memory, when you were a child, which is related, connected to writing or reading ?
192. SAM : I didn't think
193. ENQ : And the last question is what job would you like to do
194. SAM : Policeman
195. ENQ : And do you think it will be important for you to know how to write and read in order to do that job ?
196. SAM : Yes. Because, maybe they are give me from the police yeah, maybe they are give some address and say go there to some people and I should know how to write to go there and I should read to see where is here
197. ENQ : Ok, thank you, we're done

Annexe 12. [Entretien Omar]

1. **ENQ : Can you please tell me your name ?**
2. OMA : My name is Omar and I'm from Afghanistan
3. **ENQ : And how old are you ?**
4. OMA : I'm thirteen
5. **ENQ : When did you arrive here in Greece ?**
6. OMA : Four and a half years ago
7. **ENQ : So in 2018 ?**
8. OMA : Yes
9. **ENQ : Can you tell me something about how you arrived here ?**
10. OMA : At first when I come from Turkia to, I was trying to come from Turkia to Greece and our boat it's fall down in the water and I lost my father and my sister, so and then they send us again to the Turkia and then we try to come again to the Greece and with the walking. And then you did it
11. **ENQ : And did you immediately arrive in Athens ?**
12. OMA : No, some police they take us and they asked us where are You from and we tell where we are from, and then they give us for One house, it was me and my sister and my mother
13. **ENQ : Ok so your sister and your mother are with you ?**
14. OMA : Yes. Now my mother is in Germany. It's me and my sister, we're in one shelter
15. **ENQ : And do you think you will join your mother ?**
16. OMA : Yes, maybe after five years, because it come one problem for us so the police they come, they take us and my sister
17. **ENQ : I see. So you are here since four years and a half. And what languages do you speak ?**
18. OMA : Farsi, Dari and Pastho
19. **ENQ : And English ?**
20. OMA : Yes
21. **ENQ : And Greek ?**
22. OMA : I can read
23. **ENQ : And can you speak it ?**
24. OMA : Yes

25. ENQ : Can you also write in Greek ?
26. OMA : Some words
27. ENQ : And about the languages that you have told me, Farsi Pastho and Dari, can you write in those languages ?
28. OMA : No
29. ENQ : Did you go to school in Afghanistan ?
30. OMA : Yes, but just for some months
31. ENQ : Was it the primary school ?
32. OMA : Yes. So they was hitting the children, and some of the children don't want to come to the school. Because my father and my mother they tell for us that we'll go to Turkia to learn there. But when we stayed to Turkia and they tell for us that, Turkia people they don't give faster passport ID, so because that we come here
33. ENQ : So you started school in Afghanistan, but then you left and that's why you couldn't continue to go to school ?
34. OMA : Yes
35. ENQ : Do you remember those six months of school in Afghanistan ?
36. OMA : Mmm no
37. ENQ : Not very much ?
38. OMA : No
39. ENQ : Here in Greece, when did you start learning Greek ?
40. OMA : It was three years before
41. ENQ : It was here in Athens ?
42. OMA : I'm four years I am in Athens
43. ENQ : And did you begin studying Greek at school or earlier as well?
44. OMA : At school
45. ENQ : And three years ago did you come to this school or was it another one ?
46. OMA : No, no it's the first year
47. ENQ : Ah yes of course, because you were at the primary school and now at the middle school. And can you tell me about your experience at school here in Greece ?
48. OMA : What is experience ?
49. ENQ : How is it going at school here in Greece ?

50. OMA : In Greece? For example when I learn to read I was (uncertainty), I was trying to push myself to learn how to read, I was, that took me many schools. Also in English in the house I have tomorrow and the day after tomorrow I have three four hour lessons in my house

51. ENQ : In English ?

52. OMA : In English and in Greek

53. ENQ : Ah the both of them ?

54. OMA : And mathematics

55. ENQ : Every week you have some days when you

56. OMA : Yes. Ehm maybe from this school I'll change my school, I'll go to college, I'll give exams and then I'll go to another school

57 ENQ : An English school ?

58. OMA : A Greek

59. ENQ : How was it at the beginning when you first started the school ?

60. OMA : It was very much difficult, very much difficult

61. ENQ : Why ?

62. OMA : Because I was here new, so I don't know about the rules

63. ENQ : For example ?

64. OMA : For example like, like first one when I come into Greece, I everyone he come and somewhere you don't know very well how to speak the language, and you don't know how to speak, how to help yourself from the

65. ENQ : Do you mean the teachers ?

66. OMA : No, first one when I come to Greece, I was done how to read, how to speak. I was just speaking just a little bit of English, so I help myself with the English a little bit and then slowly slowly I learn how to speak in Greek and my English become very much full

67. ENQ : Can you tell me about when you learned writing and reading ?

68. OMA : I was with one teacher his name is Klio. He really tried to, he pushed himself many many times to help me in another school

69. ENQ : In the first school ?

70. OM: Yes. He really tried, one day was the school it was for three months stop because they was having exetaseis

71. ENQ : Sorry ?

72. OM: Exetaseis

73. **ENQ : Ah exams ?**
74. OMA : Yes. It was when if think Triti, it was the day that I learned how to read
75. **ENQ : Ah you remember the day !**
76. OMA : Triti
77. **ENQ : So in one day you finally could read ?**
78. OMA : No, I tried many, but after in my mind one thing come that when you put these words and another words it will come the same word
79. **ENQ : And what was the kind of exercises you did with your teacher ?**
80. OMA : It was alphabet
81. **ENQ : Ah you started from the alphabet**
82. OMA : And then, I don't remember very much well, I started from alphabet and then like about (uncertainty) how to learn the words
83. **ENQ : Ok. And here at school, what kind of activities, exercises do you do during your Greek class? If you can give me some examples**
84. OMA : How ?
85. **ENQ : For example, I saw that sometimes you do exercises with verbs**
86. OMA : Ah
87. **ENQ : Other times I saw that you studied the vegetables names**
88. OMA : Ah
89. **ENQ : With images on the projector. Do you have any other examples of things that you do during your Greek class?**
90. OMA : No
91. **ENQ : Ok. So I want to ask you now what do you like the most about the things that you do in the Greek class ?**
92. OMA : Glossa. How to (uncertainty) in Greek
93. **ENQ : How to write ?**
94. OMA : No, how to read
95. **ENQ : Ah sorry, how to read**
96. OMA : Read and write
97. **ENQ : So is that the part that you like the most ?**

98. OMA : Yes. But I like a little bit mathematics. But I don't know very well. Now I learn the glossa so I push myself to learn also the mathematics

99. ENQ : So do you really like reading and writing ?

100. OMA : Yes

101. ENQ : Do you think that it's easier for you to learn Greek when

102. OMA : At the first it was difficult, but now it's good

103. ENQ : and it's easier for you to learn when you speak, when you do oral activities, or when you have to write?

104. OMA : When I have to write

105. ENQ : Is it easier for you ?

106. OMA : Yeah yeah, yes. Sometimes it's difficult, because some words they give difficult word. Because sometimes I cannot (uncertainty)

107. ENQ : And do you think that you understand a word best when it's written or when you hear it ?

108. OMA : When I hear it

109. ENQ : And what do you do when you hear a word that you can't understand, that you don't know ?

110. OMA : Explain I tell for teacher

111. ENQ : And when you see a written word that you don't know ?

112. OMA : Again, ask the teacher

113. ENQ : Do you always copy what the teachers write on the blackboard ?

114. OMA : Sometimes I copy, sometimes I write myself

115. ENQ : You write yourself, what do you mean ? For example, if a teacher doesn't write, do you write by yourself ?

116. OMA : Sometimes, but sometimes I copy

117. ENQ : Ok. Can you tell me an experience, an event, a moment here at school, or also in your primary school that marked you ? That has been important for you ?

118. OMA : Important ?

119. ENQ : You can think for a moment about it

120. OMA : Now when I have (uncertainty) when I have test, test to write, to pass the exams. It will be the next week, the exam. And another text

121. ENQ : Will you do this exam ?

122. OMA : Yes, non, I mean

123. ENQ : Sorry.

124. OMA : The test it was, first one I come this school, they give some test, like after to three months they give us some test to write it because some of the Greek (uncertainty) they don't know how to read and write, so they give us one test to be, to be scary, like try to learn. So from that I try, but in our school children are making very much noises sometimes I don't know

125. ENQ : Is it difficult because they make a lot of noise so you can't really learn ?

126. OMA : Yeah but some words, many words I learned from this school

127. ENQ : But do you mean that, during the test, there's a lot of noise, so you can't write the words ?

128. OMA : No, when we have lesson. And the test, they, because it's something important, they don't make noise

129. ENQ : And how was the test for you, were you satisfied ?

130. OMA : Some test I take ehm twenty some test, and some test 15

131. ENQ : Bravo !

132. OMA : The most down test that I make it was I think two. Ten of two. Because I was very much slowly, short time

133. ENQ : So the last test you did was less good than the other ? Was it difficult ?

134. OMA : Not difficult, they make you, ehm I don't know many things, but they know. It was, some test it was difficult some test, the teacher tell me that, what you need to do you is writing

135. ENQ : Ok. So you told me that an importan moment for you was when you first did this written test, which was good? The result was good ?

136. OMA : Good ? Yes, the result was good. (Uncertainty) I take twenty (uncertainty)

137. ENQ : And when you are at home, do you write or do you read something ?

138. OMA : Yes, but sometime I write, sometime (uncertainty). When I have the college time, sometimes I read sometimes I write

139. ENQ : What can you tell me about your homework ?

140. OMA : Homework I don't do in the house

141. ENQ : You don't do it at home

142. OMA : No, because before when I have lesson in another school, I

have homework and in this school no. Until now maybe five times I took homework and I bring in the house

143. ENQ : But don't teachers give you homeworks ?

144. OMA : Teachers they give, but I don't know exactly what this mean, so I don't do. But now when I have college, I take my homeworks there. Now I think when I got homework, after football, because I have a team, after football I'm go to do my homework. Tomorrow I have lesson, one hour. One hour and a half

145. ENQ : Is the college where you have English class, Greek class?

146. OMA : Yes

147. ENQ : Ok, do you do your homeworks with them ?

148. OMA : Yes

149. ENQ : And so when you are at home do you read or write in general ? I mean, not things from school, other things that you want to read or write

150. OMA : Yes. The things I want to write, I write it ; the things I want to read, I read it

151. ENQ : Can you give me some examples of things that you write and that you read ?

152. OMA : How do you mean ?

153. ENQ : For example, do you read any book ?

154. OMA : Yes, Kiria Gavrioli that is the boss of the school, I think it's two weeks ago he give me one book, it was, I think until here (*he shows with his hand the hight of the book*)

155. ENQ : It was a very long book !

156. OMA : Yes, but it was a nice book, I read it

157. ENQ : Can I ask you what book is it ?

158. OMA : It was about love and about how to be friend with the boys or girls, how to be good to them. So this book give me and I read it. She tell for me that you need to find five words that it is nice. So I look five word, but I don't remember the words

159. ENQ : Very nice ! Do you also write something ?

160. OMA : No

161. ENQ : Mayby, you have a phone I imagine

162. OMA : Yes

163. ENQ : Do you use it to write messages to your friends, to your sister ?

164. OMA : I use it, little

165. ENQ : Or do you prefer to speak directly with the person ?
166. OM: I prefer when you (uncertainty) to speak. Now I write some words
167. ENQ : And how old is your sister ?
168. OMA : Seven
169. ENQ : Ah she's younger than you ! And is she going to school too ?
170. OMA : She's in another school. In the school before I was going, so she (uncertainty) together
171. ENQ : Is she learning to write and read too ?
172. OMA : Yes, a little
173. ENQ : Does she ask you for some help ?
174. OMA : Yes, many times, she ask me many times, she asks the workers
175. ENQ : So do you see her when she's doing her homework ?
176. OMA : Yes
177. ENQ : Your mum or your dad, could they write ?
178. OMA : My father he don't know how to write or read, but my mother he knows how to read and to write
179. ENQ: Can I also ask you what was your father's and your mother's job ?
180. OMA : The job what is it?
181. ENQ : The work, what did they do in their life. For example, I'm a teacher
182. OMA : My mother was cleaning the ladys' house, and my father in Afghanistan, also in Turkia, he fix car, he fix many cars. Sometime I go to my father and to see the about his work
183. ENQ : And you told me that your mother can read and write, Right ?
184. OMA : Yes
185. ENQ : Ok, and when you were with her, did you see her reading or writing something?
186. OMA : Yes, I learn some words from him like how to tell hi in our langague. Just I know this
187. ENQ : Did she teach you how to say things in your language ?
188. OMA : Yes, just one words, I learn from him
189. ENQ : In what language ?

190. OMA : Farsi
191. ENQ : **And what is the language you speak the best ?**
192. OMA : Is Pashto, but we speak many times Farsi
193. ENQ : **Ok, do you remember what your mother read ? Books, stories ?**
194. OMA : No
195. ENQ : **Do you have any memories from when you were a child, that are connected to writing or reading?**
196. OMA : No. I was thinking when I was young to become a football player. But now when I'm in Greece, also I learn football cause I know from many years before. And now I start to read, after read I'll go to another school, from the other school, after five years I will take. I don't know
197. ENQ : **Like the papers ?**
198. OMA : Yes, one paper in which country do you want to be a student
199. ENQ : **Ah you want to moove in order to study?**
200. OMA : (Uncertainty)
201. ENQ : **Do you want to go maybe to Germany ?**
202. OMA : Germany, because my mother is in Germany
203. ENQ : **And what do you wanna do, your job, your work after school ? Do you have a project, do you have a dream ?**
204. OMA : Ehm football
205. ENQ : **Ah so it's still football !**
206. OMA : Yes
207. ENQ : **So you want to continue studying but be a football playwer, right ?**
208. OMA : Yes
209. ENQ : **Very nice ! Do you think it will be important to know how to read and write well to become a football player ?**
210. OMA : Yes, it's very much important
211. ENQ : **Why, for you ?**
212. OMA : For me, because when I play football, I don't know many, in my mind not come very much words. So when I learn to tell right left I learn football, to go right and to go left
213. ENQ : **So we're done. Thank you very much !**

Annexe 13. [Entretien Latifa et parents]

1. **ENQ : Can you please tell me your name?**
2. MOH : My name is Mohammad
3. LAT : And my name is Latifa.
4. **ENQ : And can I ask to all of you how old are you?**
5. LAT : Fifty-one (*the father*), forty-two (*the mother*) and I'm fifteen
6. **ENQ : And where do you come from ?**
7. MOH : Afghanistan
8. FAT : Afghanistan
9. **ENQ : And how many years ago or months ago did you arrive here in Greece ?**
10. LAT : It was 2018
11. **ENQ : Did you arrive all together ?**
12. LAT : Yes, yes
13. **ENQ : OK, and can you tell me something about your first arrival here ?**
14. LAT : We were, the first we arrived here in Greece we were in an island, Lesbos, it was a camp named Moria
15. **ENQ : And can I also ask them what is their profession, what was their profession ?**
16. LAT : My father was a carpenter, my mother is work in home, <((laughing) and I'm a student)>
17. **ENQ : What languages do you speak? All the languages that you know**
18. LAT : My father and my mother, My father can speak Farsi, Dari and Pashto. It's one of the languages in Afghanistan and my mother can speak Farsi, Dari, it's the same
19. **ENQ : OK, and can you both speak and write and read in these languages?**
20. LAT : Ah yes
21. **ENQ : The both of them ok. I will finish with them, and then I will ask you the same thing. And did you learn to write these languages at school or at home ?**
22. LAT : It was at school
23. **ENQ : OK**

24. LAT : And home
25. ENQ : Ah, the both of them. And what is the language you use in your daily communication?
26. LAT : In Farsi language
27. ENQ : And what about you ?
28. LAT : It's the same thing
29. ENQ : It's the same thing, but you also speak English
30. LAT : Yeah, English and a little Greek
31. ENQ : And in Greek, so can speak it and also write it ?
32. LAT : I can write and read, yeah
33. ENQ : And can you ask your parents if they have tried to learn Greek here, if they're trying to learn it ?
34. LAT : Yeah they try to, but there is no organization for learning Greek for parents. Yes, yeah, there was no organization to parents to learn language. It was just YouTube or Google Translate
35. ENQ : Oh ok, and you? At school, was it the first time you started learning Greek ?
36. LAT : Oh no. Even in island in Lesvos, there were some classes and(uncertainty) but when we first time came here in Athens, there wasn't any class for one year and half. Then they get to know here
37. ENQ : And can they tell me or can you tell me for how many years you have been at school in Afghanistan ?
38. LAT : It was until eleventh
39. ENQ : Eleven years old or the eleventh grade ?
40. LAT : Eleventh grade. It was until fifthth
41. ENQ : Ah is this for them ?
42. LAT : Yes, for them
43. ENQ : And what about you ?
44. LAT : It was until third or second year because it wasn't so safe for me, too safe for me to study. It wasn't really like a school, it was just for second grade. It was, you know, because of the Taliban, they didn't let girls to go to school. Yes, it wasn't so safe for me to go to school. Because of them
45. ENQ : But did you managed to do some years ?
46. LAT : So, but it was dangerous
47. ENQ : And can I ask you for how many years ?
48. LAT : It was two years, two years

49. ENQ : OK. Can they tell me something about your experience at school? As they perceived it

50. LAT : My father said when me about me when I come home, sometimes I'm a little nervous. I talked to another kid because of my class. You know you saw because he's very noisy and and never (uncertainty) because of him, because he's not polite. And I'm a little nervous sometimes

51. ENQ : Who is not polite ?

52. LAT : Some of my classmates

53. ENQ : Ah with you ?

54. LAT : Yeah. (--)My father said we don't know anything about the progress of me to them because the teachers and the principal don't let us know the information about me that I think the schools should communicate with the parents to tell them how the things going on. Yeah, it's the first time that the school invite my parents to come to school and to get to know the situation and they were worried about me

55. ENQ : Worried ?

56. LAT : Yeah, because they they should know that why I come to school and I'm doing good or bad or I waist my time it's important for them and they should inform them but they didn't do that. (--) My father said it's not enough and it's not the expectation that we have from the school. (--) My father said it should be a place that these students would love to come here and it's not something forced, that they, dad says, should have good feelings to go there and to learn something. And the classroom should have some rules that the students should observe them, yeah. To not be so noisy, to be calm. (--) My dad says we don't know for our children the positive and the negative thing, and we don't know that if they progress or not or anything

57. ENQ : OK, because you're not informed

58. LAT : Yeah, if yeah, if there is I inform them, but if the school inform them too, they can control and they can help. (--)My father said sometimes I say I don't have homework. And they said I have to have homework

59. ENQ : Ah ok, so maybe that's not true that you don't have homework

60. LAT : <((laughing)) Maybe>

61. ENQ : And is it true ?

62. LAT : Most of the times I do my homeworks but sometimes I (uncertainty)

63. ENQ : OK, it can happen

64. LAT : Yeah, it's possible sometimes. (--) Yeah, my father says it's good to have a meeting for the parents to know the situation of their children. We don't know anything about this

65. ENQ : Yeah, I understand I wasn't here. I'm here since February. And I think it's because of COVID, I don't know, but maybe they should speak with someone

66. LAT : Oh, I think. They should call to my parents directly in phone call. They should manage it and to call the parents and say this situation and if students do good or bad

67. ENQ : Yeah, yeah, I understand

68. LAT : My father said I'm always a complaining from my classroom. It's noisy, yeah

69. ENQ : So for you the main problem is this, that you can't truly follow your classes ?

70. LAT : You know, even some there are some students are good. They need to listen to the lesson and some students that they are noisy don't let good students to be good

71. ENQ : And in general, how is your experience here at school ?

72. LAT : And in this school, I have learned many new things in Greek language and in many of the subjects in physics, in biology, chemistry. So I'm I'm satisfied from my teachers. They are good, but these students are not good they wouldn't let us to listen

73. ENQ : And can they tell me something more specifically about your learning of the Greek language ?

74. LAT : OK, my father said it's my first year to come to this school and they don't have some more expectations from me to learn this language, because it's my first year and I try so hard to learn. (--) My father said when we came here in this country, they wasn't in a good situation. An organization to teach the students and to learn the languages. And because my father so far, I said it's the first time that invite my parents and they said they can't judge this because. I don't know the situation

75. ENQ: And you, what could you tell me about your

76. LAT : I think it's not enough for me just to forty-five minutes in the Greek language. I also tried to learn language in YouTube and in Google Translate or it it was a program Duolingo

77. ENQ : And what do you watch on YouTube to learn ?

78. LAT : I look to Greek language and German language

79. ENQ : Do they think that for you it is more important that she will learn well to write in Greek, or to speak, or both?

80. LAT : It's, both of them are very important, reading writing and talking

81. ENQ : And this is about you. Do you think that are more useful for you the activities that you do during your Greek class which are focused on the oral or on the writing ?

82. LAT : I think ehm writing. I think we need some more time

83. ENQ : To write ?

84. LAT : Yes

85. ENQ : Can you tell me why it's best for you to write?

86. LAT : Because I think reading is a little easier than writing because we have to know both of this and if it's important first to writing then reading, because if the first you learn how to read, then it will be a little hard for you to writing

87. ENQ : Can you ask them if you read or write something at home which is not related to your homeworks ? And then I will ask you

88. LAT : OK, can you say it again ?

89. ENQ : If they can tell me if you write or read at home? Something not related to school

(While the father speaks in his language, everyone laughs)

90. LAT : My father said I don't study, I just sleep. I don't do my homework

91. ENQ : Really?

92. LAT : But I read something

93. ENQ : OK, don't worry, don't worry

94. LAT : But but you know my homeworks sometimes I forgot to do. (--)My father ask me sometimes you have homework and I say no, I don't have. Yeah, it's sometimes my fault

95. ENQ : And why you don't do them ?

96. LAT : It's sometimes they tell me to write a sentence or a word twenty times, but I know that, but when they asked me, I said that I know that word

97. ENQ : OK, it's not useful for you

98. LAT : Yeah, yeah, the things that are not useful for me, I don't write. (--) My father said that how is school is this that don't give you homework. <((laughing)) it's not normal>. (--) It's studying and writing it's very good for (uncertainty). My father says I don't want to see that the student just go to school and come back without learning anything. Just this. When I go to school I should learn something, then I come home and study. My father said I'm worried about this situation because the school should inform us. My father said I don't know anything from the (uncertainty) and the teachers from that my my child waste her time or go to school to learn something and to study

99. ENQ : You can tell them to try to speak to Kiria Elisavet.

100. LAT : My father said we want to know from our child how is the situation and how she tried to learn something

101. ENQ : OK. I come back to ask you, do you read something, maybe on the phone at home something that you like or maybe do you write messages to your friend ?

102. LAT : Yes. I sometimes read books. It's in English and I have some friends, some of the teachers of my mother it's a teacher in university and I must (uncertainty) her in English. I can write in English most of the times and read. Yeah, I reading book

103. ENQ : The teacher university what do you mean ?

104. LAT : When we were in island, in Lesvos, there was a teacher, he was, she was American and I sent her a message

105. ENQ : Are you're still in contact with her?

106. LAT : Yes, yeah, and I write to her in English

107. ENQ : That's nice, that's really nice

108. LAT : Yeah, it's good

109. ENQ : And can you ask your parents if they also read and write at home?

110. LAT : Yes

111. ENQ : And if they can give me some examples

112. LAT : They didn't know the alphabet of the greek language, but their self try so hard in YouTube and translated to learn it

113. ENQ : And in their native language ?

114. LAT : It's not most of the time from our native language, it's just the English language to Farsi and they translate it

115. ENQ : So do they read books, journals, something like that ?

116. LAT : Yeah, in YouTube. And yeah

117. ENQ : OK, and the last question. If they can tell me if they have an idea of what job they would like you to do after school

118. LAT: My father said they want me to be a helpful and useful person for society. My father said because I like most sports. and I like this field, but my father said I we want you to study something like a doctor. This, but <((laughing)) I like the sport> (--) Yeah, my father said when we see there is no good situation for for example to get what we want to do if my father be sad and it's not good. My father said they are worried about my future because you know the situation. For example, after school, it's not clear that what we will go and what we will do. (--) My father said they have worried about the situation in the future for me, because there are not stable classes or some organization to be for the students and to guide them to something they like to. For example, there should be some organization for the students that they will get what they want or they study what they want to be. There is no situation, and there's no organization like that, and that's why my father said I see the situation like that also in the future, and it's not good

119. **ENQ** : **Ok, I understand. So do you want to do sport ?**
120. **LAT** : Yes, I like martial arts
121. **ENQ** : **Martial arts really ?**
122. **LAT** : I like taekwondo and judo
123. **ENQ** : **Wow, what a tough girl ! Do you practice these sports here ?**
124. **LAT** : Yeah, I think when we were here I did something like I have something like red belt in taekwondo
125. **ENQ** : **Red belt. Which one is it ?**
126. **LAT** : I get one more it's black and it's over then sometime seven times then you have to be coach
127. **ENQ** : **Wow, so it's a very high level**
128. **LAT** : Yes, but in judo It's my first time, I like this
129. **ENQ** : **Yeah, I wish you good luck, and you're very smart, so I think that you could do whatever you want**
130. **LAT** : Yeah, thank you. I hope you too
131. **ENQ** : **Oh, thank you. Thank you for the interview and for your time.**
132. **LAT** : My father say we are so happy to be here and you give time for us, they are so thankful to you

Annexe 14. [Entretien Abdul]

1. **ENQ : Can you please tell me your name ?**
2. ABD : My name is Abdul
3. **ENQ : How old are you ?**
4. ABD : I'm fifteen years old
5. **ENQ : And where do you come from ?**
6. ABD : From Afghanistan
7. **ENQ : How long ago did you arrive here in Greece ?**
8. ABD : Two years
9. **ENQ : And can you tell me how you arrived here ? You were with your sister, I imagine**
10. ABD : I live with my sister and there is very good, I'm learning Greek, I go to school, I feel good
11. **ENQ : Here ?**
12. ABD : Yeah
13. **ENQ : So you arrived two years ago and you were just with your sister, right?**
14. ABD : Yeah
15. **ENQ : Can you please tell me, again, what languages do you speak ?**
16. ABD : I speak Dari, Persian, Greek, English
17. **ENQ : Ok, and which one of these languages do you speak at home?**
18. ABD : Dari
19. **ENQ : And so the first language that you learned is Dari ?**

20. ABD : Yeah
21. ENQ : Farsi is the same thing then Persian ?
22. ABD : Yeah
23. ENQ : And when did you learn Farsi ?
24. ABD : Yeah it's the same
25. ENQ : Ah, it's the same thing ? Farsi is like a dialect ?
26. ABD : Yes, it's the same then Dari
27. ENQ : Ok and so you learned it at the same time
28. ABD : Yeah
29. ENQ : And so you speak four languages. Can you write in all these languages ?
30. ABD : Yeah. English a bit, Farsi, Dari
31. ENQ : When and where did you learn to write in Dari ?
32. ABD : In Afghanistan, I go to school six years old, six years
33. ENQ : Ah when you were six years old at school?
34. ABD : Yeah
35. ENQ : So, not at home ?
36. ABD : Yeah
37. ENQ : And can you tell me something about your school in Afghanistan ?
38. ABD : In Afghanistan I go to school, I have ehm Dari ehm school learning, mathematics ehm (uncertainty) and other languages
39. ENQ : What languages ?
40. ABD : I go to four years in school, but after four years I learning Pashto in language (uncertainty) English, learning in Afghanistan, but school in Afghanistan, I'm fifteen years old, I go to seven class, and learning Arabic

41. ENQ : Arabic ? Why didn't you tell me that you know arabic ?
42. ABD : I know but I, little
43. ENQ : A little, ok, but, wow, so five languages. So, let me see if I understood. You have been at school for four years
44. ABD : In Afghanistan I go to seven years
45. ENQ : Seven years in total ?
46. ABD : Yeah
47. ENQ : Four years it was a primary school, and then you changed. You learned Dari and Pashto. Pashto is not Farsi?
48. ABD : Is language in Afghanistan. It's not Farsi. Dari in language in Afghanistan as Pashto. In Afghanistan we have two languages, Dari and Pashto. Farsi is from Iran
49. ENQ : So another language !
50. ABD : Yeah
51. ENQ : And is it a language that you can speak ?
52. ABD : Yeah
53. ENQ : Ok, you learned at school to write in Dari and in Pashto. And then you learned English and Arabic
54. ABD : Yes, some cities in Afghanistan is speaking Pashto, and some cities is speak Dari
55. ENQ : Ah ok now I understand. And the school was, did you go there every day, was it near your home, was it easy to go there, to reach the school?
56. ABD : Yeah
57. ENQ : And was the school similar to the school here ? What did you do in class ? The teachers ? The number of students ?
58. ABD : The number of student in Afghanistan like have eight exams every after three months take an exam, but you get the point for the first exam is giving fourteen

59. **ENQ : Is it the mark ?**

60. ABD : Yeah. But maybe *(he searches the translation on Google Translate)* I have graded, but ten point, but maybe taking one thousand point *(he searches the translation on Google Translate)* first grade, it was the first grade, maybe learning reading writing. Learning every day you go to school

61. **ENQ : Did you have books ?**

62. ABD : Yeah

63. **ENQ : So you arrived here, and when did you start learning Greek ?**

64. ABD : I come to Greece the first I come to Lesbos, but after six month come on Athens and maybe 2022 I learning Greek

65. **ENQ : So this year ?**

66. ABD : 2020

67. **ENQ : Ah ok ! So when you arrived here in Athens, you didn't go immediately at school ?**

68. ABD : Yes

69. **ENQ : But you started learning Greek at school ?**

70. ABD : Yeah

71. **ENQ : Can you tell me something about the school here in Greece ?**

72. ABD : The school here in Greece ? I'm very good, cause the teacher is very kind here and is very help for me, the student is very cool

73. **ENQ : In particular, can you tell me something about the learning of the greek language.**

74. ABD : Like speaking I know kalimera, good morning, ti kanis is for the friend, for the teacher use ti kanete. Eimai kala, I'm fine, eimai poli kala, I'm very good, finished

75. ENQ : Ok, and about the way you learn it at school, how, I mean, it's difficult, it's easy ?
76. ABD : It's not difficult, it's easy, because the teacher is speak English but learning English
77. ENQ : Can you give me some examples of activities, exercises you do during your Greek classes ?
78. ABD : Class activity every day learning what do you study yesterday, the first year I come to school after the lesson is ten minutes play some game
79. ENQ : What kind of games ?
80. ABD : Like all the people say one fruit in Greek
81. ENQ : And did you like this kind of activity ?
82. ABD : Yeah
83. ENQ : Other things that you do in your greek class, now for exemple
84. ABD : Now is good because I speak (uncertainty) some activity is two people to speak with him, is good
85. ENQ : Does this way to learning the language reminds you your school in Afghanistan ?
86. ABD : Afghanistan ?
87. ENQ : Yes
88. ABD : (uncertainty)
89. ENQ : Yes, I mean the type of activities, things that you do at school, is it similar or not to what you did in your country ?
90. ABD : In Afghanistan some activity I do
91. ENQ : You played also for example ?
92. ABD : Yeah
93. ENQ : Can you give me an example ?

94. ABD : In Afghanistan I play something, maybe on the card is fruit, take the card the name of fruit
95. ENQ : **Wow! And which activities that you do in Greek class do you like the most ? When you write or when you do oral activities ?**
96. ABD : I like all, but I like is speaking
97. ENQ : **You like ?**
98. ABD : I like all activity
99. ENQ : **Ah so do you like all the activities, it's the same thing for you. And which are the activities you can learn the best ?**
100. ABD : Ehm speak
101. ENQ : **The speaking ? Why ?**
102. ABD : I don't know
103. ENQ : **You don't know, ok it's easier for you. And when you don't understand a word, what do you do ?**
104. ABD : I ask the teacher to explain to me, but use the translator
105. ENQ : **Ok, so you're always using the English language**
106. ABD : Yeah
107. ENQ : **And do you copy everything that your teacher writes on the blackboard on your notebook ?**
108. ABD : Yeah <((laughing)) but if some day I don't copy>
109. ENQ : **Ahh sometimes you don't copy ?**
110. ABD : Someday
111. ENQ : **Ah why sometimes you don't copy ?**
112. ABD : I don't know. I'm very tired, I played basketball, I have a class, I don't do that
113. ENQ : **So it's not easy to write when you're tired**

114. ABD : Yeah
115. ENQ : **Ok, and do you have an experience here at school that has been important for you ?**
116. ABD : Important? Don't have important for me in school, is (uncertainty)
117. ENQ : **Ok, so I want to ask you something now about what you do at home. Do you read or write at home ?**
118. ABD : Yeah home but I written I go to gym
119. ENQ : **Ahh you go to the gym ?**
120. ABD : Yeah I go to another class English or Greek, mathematics
121. ENQ : **Ahh you have classes**
122. ABD : after school
123. ENQ : **And where do you go ?**
124. ABD : I go to mathematics class for two hours, one hour of English
125. ENQ : **But it's another school**
126. ABD : No, it's not a school, it's a class
127. ENQ : **A class with a teacher**
128. ABD : Yeah
129. ENQ : **Are there other students?**
130. ABD : Yeah. But you don't have a class not every day, one day I have class, one day I don't have
131. ENQ : **Ok and when you're not at school, do you write or read something ?**
132. ABD : Yeah, in English. Maybe I learning more of English
133. ENQ : **And do you read books, do you have a book that you are reading or do you read something on the internet ?**

134. ABD : Yeah I used to (uncertainty) in English
- 135. ENQ : Video?**
136. ABD : Written, speak or learning
- 137. ENQ : Do you also use subtitles when you watch these videos in English ?**
138. ABD : Yeah
- 139. ENQ : And an example of something that you write at home when you don't have to do your homework or things to study?**
140. ABD : Maybe I help my sister
- 141. ENQ : With your sister**
142. ABD : Yeah
- 143. ENQ : Can I ask you what do you write, do you write messages to her**
144. ABD : My sis here by, she come home, is she (uncertainty) but I have to watching something, is cleaning
- 145. ENQ : Ah so you do things with your sister when you come home ? So you don't read**
146. ABD : Ah the reading my sister speak English but I ask something that I don't know, I ask my sis
- 147. ENQ : Ok and does your sister write or read something at home ?**
148. ABD : Yes in Afghanistan my sister is teacher, mathematics learning. Twelve years in the school, four year after the school
- 149. ENQ : The university ?**
150. ABD : Yes
- 151. ENQ : Does she help you with your mathematics homework ?**
152. ABD : <((laughing)) I don't need help>

153. ENQ : Ah ok you're too good in mathematics, you don't need help. And does she speak Greek ?
154. ABD : Yeah
155. ENQ : So you do your homework alone normally ? Ok, and do you have any childhood memories related with the written language ?
156. ABD : Can you repeat
157. ENQ : Do you remember something from when you were a child in connection with writing ?
158. ABD : A little I know. I know
159. ENQ : Do you have it ? Do you want to share it ?
160. ABD : It's pretty hard for me because my English is not good I think
161. ENQ : I know it's difficult, but if you want we can try to
162. ABD : No, I don't want to
163. ENQ : Ok don't worry, no problem. And last question. What job would you like to ?
164. ABD : Maybe (uncertainty)
165. ENQ : Ah you want to work in the tourisme ?
166. ABD : No, policeman
167. ENQ : Ah okay. Do you think it would be important for you to know how to read and write well ?
168. ABD : For this job is very important for me because I'm not from this country, it's important
169. ENQ : So do you want to stay here ?
170. ABD : Maybe, I'm not sure because maybe I go to Austria
171. ENQ : I really like this project. Why do you wanna be a policeman?

172. ABD : It's a really good job because I see some video, it's a really good job

173. ENQ : Ok Abdul thank you very very much

Enregistrement 2

174. ENQ : You told me that you prefer oral activities in Greek class, that's right?

175. ABD : Yeah

176. ENQ : If I ask you to tell me in general how is writing in Greek for you

177. ABD : Writing is easy for me in Greek because I understand the whole alphabet, it's small or big I understand. Is writing is easy when I write

178. ENQ : Is it easier for you to understand when you see a word written or when you hear it ?

179. ABD : I see or listen, there's no problem. The listen is better because the writing is difficult because I have tonos I don't know

180. ENQ : Ah yes tonos is very difficult. Ah, I didn't ask you if your mother or father could write or read in their language

181. ABD : My language ?

182. ENQ : Yes

183. ABD : My mother no, my father yes

184. ENQ : And your father is in Afghanistan ?

185. ABD : My father and my mother is dead

186. ENQ : I'm sorry. Do you remember, if you want to answer, if your dad read something ?

187. ABD : Yeah

188. ENQ : Books, journals, if you have memories about this ?

189. ABD : Sometimes books, because I was small, it's not return and understand. I am maybe eight years old and my father is dead

190. ENQ : Ok, so you don't remember very well

191. ABD : Yes

192. ENQ : Ok it was just this

Annexe 15. [Entretien sœur d'Abdul]

1. **ENQ** : So you have already told me your name. Can I ask you how old are you ?

2. **ZUL** : Me? I am fifteen years old. <((laughing)) Ah twenty-five sorry>, I'm twenty-five but my daughter fifteen years old

3. **ENQ** : OK, so you told me about your profession. When did you arrive here in Greece ?

4. **ZUL** : I came four years ago. 2019

5. **ENQ** : Can you tell me, if it's ok for you, how you arrived here ?

6. **ZUL** : Here ? I came because I have problem in Afghanistan. Just the doctors problem. Yeah, because my eyes have problem and doctors don't know what happens what problem. Because for this I came here and the way is very difficult. The way is very very difficult. I think after one month, yeah

7. **ENQ** : After one month here in Athens?

8. **ZUL** : Yeah, after one one month I came in Athens

9. **ENQ** : Because before you were ?

10. **ZUL** : No, before here I be in Turkish

11. **ENQ** : Ah you stayed one month in Turkey ?

12. **ZUL** : Yeah, I stay Turkish, then I came

13. **ENQ** : And so Ali was with you when you arrived here ?

14. **ZUL** : Yeah ehm Ali arrived with me here. Four years ago to boats came here, I started the trip, we started the trip after one month I arrived here in 2019, I started

15. ZUL : When we started the trip, we were on the road for a month
16. ENQ : Ah
17. ZUL : Yeah one month, after one month
18. ENQ : It took you one month from Afghanistan to Greece ?
19. ZUL : Yes very difficult
20. ENQ : So you passed from Turkey and then you, were you at Lesvos ?
21. ZUL : Yeah yeah Lesvos six months I stayed Lesvos, after six months I came here
22. ENQ : OK, and now is it
23. ZUL : Yeah, now it is but Lesvos was very, you can (uncertainty)
24. ENQ : I can imagine
25. ZUL : Lesvos is very dangerous, everyday fire everyday (uncertainty)
26. ENQ : Can I also ask you what languages do you speak ?
27. ZUL : I speak Farsi. Also here little English, little Greek yeah
28. ENQ : And can you write in all these languages ?
29. ZUL : Write ? Yeah, I write Dari English Greek, three language. Three language I can write, and also all Farsi I read in English I tell Farsi but write in English <((laughing)) everyday I write in English>
30. ENQ : But is it something that you do or is it something that normally

31. ZUL : normally, it's normally
32. **ENQ : Really ?!**
33. ZUL : Like I. I said for you, I go to home and I do my homework and I do my I cleaning, everyday I tell the words, I tell in Farsi but I write in English
34. **ENQ : Ah: but Farsi doesn't have an alphabet?**
35. ZUL : Different alphabet, like Arabic
36. **ENQ : And can I ask you why do you use the English alphabet with Farsi?**
37. ZUL : Because <((laughing)) I like it>. In Afghanistan I studied English too much and also I speak very well, but here I came I not go to university, go to school, I stay at home. And also at work is speak Greek. Because for this <((laughing)) I forget the English>. Now I speak very very little. This is
38. **ENQ : Ok but it will come again I think**
39. ZUL : Yes
40. **ENQ : Yes and you speak well !**
41. ZUL : Well but not very well because (uncertainty) I speak English but here no. Because English or Greek. I think the same, the same ehm sometimes I want to speak English, and ehm English forget it I look this harder than Greek. Yeah I forget it everything. Some time Abdul asking for me in English, I said <((laughing)) I don't know so sorry>. Tell me why you don't know. You go to university you are teacher. I say so sorry, now I don't remember <((laughing)) all parties>
42. **ENQ : I think it's normal ! And so did you study mathematics at university ?**

43. ZUL : Yeah, I said it mathematic. I studied economy. Yeah I studied economy, accounting, two years I studied accounting and then two years I studied economy

44. ENQ : Congratulations !

45. ZUL : Thank you so much

46. ENQ : And all the languages that you told me you speak, when and where did you learn to write them ?

47. ZUL : Afghanistan

48. ENQ : But it was at school, at home?

49. ZUL : It's called center, center language English class there is school (uncertainty) I have started English

50. ENQ : And if I can ask, can your parents read and write in their languages?

51. ZUL : Ehm my parents just Farsi

52. ENQ : But they can write in Farsi.

53. ZUL : Yes, they can write, yes Farsi write (uncertainty)

54. ENQ : Ok and at home with Abdul what language do you speak?

55. ZUL : (uncertainty) Farsi. Sometime English sometime Greek Farsi

56. ENQ : About the Greek language, so you told me that you followed one class for some months

57. ZUL : Ehm yeah I followed two months on online

58. ENQ : Do you use Greek language in your everyday life ?

59. ZUL : Yes, already because here always speak Greek because for this I use it today (uncertainty) <((laughing)) yes>

60. ENQ : **And can you tell me how long Abdul went to school in Afghanistan before coming here ?**

61. ZUL : Yes, he has gone seven years for the school in Afghanistan

62. ENQ : **OK, and how is it going here at school for Abdul ?**

63. ZUL : The school is very close

64. ENQ : **Close to your home ?**

65. ZUL : Yeah

66. ENQ : **And how is his experience at school here ?**

67. ZUL : Here ?

68. ENQ : **Does he like the school ? Is he learning quickly or slowly or is it different from the school in Afghanistan**

69. ZUL : Yeah no differences, language is different yes, also Abdul is (uncertainty) very like this school if come to school sometime I have work I tell for Abdul today you can not go a school and he <((laughing)) no, i like my school> he like school. Not different to Afghanistan

70. ENQ : **So in Afghanistan schools are organised like here ? You have subjects**

71. ZUL : Yeah I have subject too much here is very little Afghanistan had two language in Afghanistan Dari Pashto Arabic English some school had French some school had German and mathematics (uncertainty) like this too much subject, I think fourteen or fifteen subjects I guess

72. ENQ : **In Afghanistan?**

73. ZUL : Yeah in Afghanistan

74. ENQ : But do you stay there a lot of time with school or it

75. ZUL : Ehm not a lot of time ehm one day I think it's six hours on eight hours but everything ehm five subject four subject not more (uncertainty) two time is study German, two time is study mathematics, like this

76. ENQ : I don't know why I thought Afghanistan schools were organized differently from here

77. ZUL : No no it's very good that NOT NOW not good because of Taliban, before the school is very

78. ENQ : Abdul did he learn to write at school or at home ? I don't know, with you, with your parents ?

79. ZUL : Abdul write more (uncertainty) at school, sometime write at home, yeah sometime I tell for Abdul you don't have homework why you don't do any

80. ENQ : Here in Greece?

81. ZUL : Yeah, he tell me no, I don't have homework because I do it <((laughing)) at the school>

82. ENQ : Ah he does homework at school! And how is his learning of the Greek language ?

83. ZUL : Abdul ? Yeah Abdul learn at the school

84. ENQ : Ok, just at school ?

85. ZUL : Yes

86. ENQ : And how is it going ? Is it difficult, easy for him ? Or what do you think ?

87. ZUL : Yeah think yeah but Abdul is good, very intelligent, he go to bus go to for shopping and Abdul is good everything (uncertainty) Greek like this but say for glasses but say for coffee (uncertainty) Greek is little little is now Greek Abdul is very good

88. ENQ : And about writing?

89. ZUL : Writing yeah writing is good, but not more nice. He speak English much but writing not really

90. ENQ : Why do you think writing is worse than speaking ?

91. ZUL : I don't know because he speak with teacher with (uncertainty) this is good, but I think good but not like speaking

92. ENQ : OK. And, when did he start going to school here ?

93. ZUL : Two years ago

94. ENQ : So he started in this school

95. ZUL : Yeah yeah

96. ENQ : And do you think that for him it is more important to learn how to speak in Greek or how to write or read ?

97. ZUL : I think very important is speak, <((laughing)) for me I think> because I forget it and (uncertainty) I writed writed writed

98. ENQ : Really ? In Greek ?

99. ZUL : Yeah writing and I understand, but Abdul is good at speaking

100. ENQ : Can I ask you how do you practice your Greek writing ? What do you write in Greek ?

101. ZUL : I'm study the alphabet. Every day I start write alphabet two or three paper <((laughing)) writing writing writing>

102. ENQ : Letters?

103. ZUL : Yeah

104. ENQ : Ah because I'm trying to learn the Greek too. Is it difficult ?

105. ZUL : Not difficult, it's easy ! At the first difficult, little little, but after easy

106. ENQ : It gets better

107. ZUL : Yeah, because English has some difference like I write it examination t i o n this is difficult, but Greek don't have like this. Greek is easy

108. ENQ: Do you think there is something that he can do to improve himself at writing ? Or at speaking. You already told me that he's good at speaking, but if there's something else he can do

109. ZUL : Ehm do, writing

110. ENQ : Ah he has to improve in writing

111. ZUL : Yes

112. ENQ : And what can he do in your opinion to improve ?

113. ZUL : Like me, write two paper three paper (uncertainty)

114. ENQ : Ok and so for homework at home, what what can you tell me about his homework ?

115. ZUL : About the homework, I don't know because he <((laughing)) do at school>

116. ENQ : Ah yes, you told me

117. ZUL : Yeah, every day I tell for Abdul you don't have homework but tell me NO SORRY <((laughing)) I do it at school>.

118. ENQ : Ok. But does he write or read something at home ?
Something not related to school

119. ZUL : No, I didn't get more time. Read English at home. And reading and speaking also ehm some movie, some film in English because he like very very <((laughing)) Wnglish>.

120. ENQ : And what does he write in English ?

121. ZUL : What ?

122. ENQ : If you can give me some examples of things that he writes

123. ZUL : Write some interviews, some interviews, some conversation write Abdul. He hear but then then write the paper yeah <((laughing)) for practice>

124. ENQ : Ah I'm really impressed.

125. ZUL : I tell what do you do Abdul tell me I do practice. What you practice? <((laughing)) I'm writing the conversation>

126. ENQ : And does he write something else ? Also in his language, in every language

127. ZUL : Ehm

128. ENQ : Or read something

129. ZUL : Yes english ah no English and Greek

130. ENQ : Ah also in Greek ?

131. ZUL : Yeah Greek also and Farsi <((laughing)) no> because Farsi understand, now don't need for practice Farsi and just English and Greek

132. ENQ : And then in this other language, can you give me other examples of what he reads ? Books or

133. ZUL: Other language read no

134. ENQ : Ok so just English

135. ZUL : Yes, I am, yeah. I started the German language. I read the German language

136. ENQ : You ?

137. ZUL : Yeah, yeah I started the German language. Sometimes I write, I read, but Abdul no <((laughing)) I don't know why>. Just English and Greek.

138. ENQ : Do you have at home books that he can read?

139. ZUL : Books, I don't have any books. Yeah, in English, yeah I have. I have the conversation and also the Greek, I have the conversation book, if the time I have free time I read this

140. ENQ : So for example, do you have an agenda or a calendar where you write your appointments?

141. ZUL : Yeah, yeah. Sometime I need for appointments, I write in English

142. ENQ : In English?

143. ZUL : <((laughing)) Yeah in english>

144. ENQ : And do you, for example, write the list of what you want to buy when you have to go to the supermarket?

145. ZUL : Write? I don't write because I have <((laughing)) remember>. After the shopping, yeah, I write. I write thing because I look how much I

146. ENQ : Spent?

147. ZUL : Yeah, payed for this or I write because I know <((laughing)) how much all my money>. And at home finished I look how much money I did <((laughing)) for shopping yeah>

148. ENQ : That's a very good idea ! And do you use written messages to communicate with Abul ?

149. ZUL : Yeah

150. ENQ : Do you use the phone or

151. ZUL : The phone yeah

152. ENQ : And do you speak in English ?

153. ZUL : Yeah all in English because Farsi write in English, <((laughing)) English write in Wnglish>. I ehm sometime I want to message with my friend in Afghanistan but my friend don't know English, is speak Farsi in English. In Afghanistan all person understand Farsi and English, is speak Farsi but write in English, <((laughing)) yeah> all Afghanistan like this

154. ENQ : Ah I see. And when Abdul was younger, was there someone at home who for example read him stories, do you have a similar habit ?

155. ZUL : Reading stories ?

156. ENQ : Yes

157. ZUL : Here just I and with me Abdul do Persian (uncertainty), in Afghanistan yeah my mum (uncertainty)

158. ENQ : Your mum?

159. ZUL : My mum write history for Abdul and tell the story and then ask for Abdul what I tell for you ? Abdul told mama you told <((laughing)) this or this or this>

160. ENQ : And these stories, so she wrote them and then gave them to him ?

161. ZUL : Yes yes

162. ENQ : Last question, what job would you like Abdul to do ?

163. ZUL : Abdul like police but he can't

164. ENQ : **Because he isn't Greek**
165. ZUL : Yeah because not from Greece (uncertainty) but like always police
166. ENQ : **Why do you think he wants to be a policeman?**
167. ZUL : Because Abdul born in Afghanistan but not born in greek Abdul can't do police
168. ENQ : **But why do you think that he wants to do this, why do you think that he wants to do the job of the policeman ?**
169. ZUL : I don't know, <((laughing))just told me everyday I like for this>
170. ENQ : **And is there something that you want him to do, he wants to be a policeman but you ? If you can choose ?**
171. ZUL : Abdul ? I think I like account banking, work for the bank. Because for this Abdul <((laughing)) in mathematics is very good>
172. ENQ : **I asked him if he asks you for some help for mathematics, but he told me that he doesn't need help**
173. ZUL : Yeah don't need don't need. In Afghanistan need for me, everyday come with his book told me can you help me because I don't know which ehm I do a help for Adbul in mathematic in Afghanistan, but here no. Don't need for me and a school it's twenty
174. ENQ : **tTwenty?**
175. ZUL : Yeah twenty the basic number twenty I give <((laughing)) twenty number in mathematic>
176. ENQ : **Bravo Abdul !**
177. ZUL : But in English tell me I take sixteen
178. ENQ : **But sixteen is very good too**

179. ZUL : Yes but Abdul don't want

180. ENQ : Ah he wants more?

181. ZUL : Yeah <((laughing)) like mathematic>

182. ENQ : Ok and do you think he will need to write well in order to work at the bank ? Do you think it's important for him to know how to write ?

183. ZUL : Not writing, I think work at the bank more need for practice

184. ENQ : Practice in concrete?

185. ZUL : Yeah not practice in notebook, practice in computer, practice in program computer

186. ENQ : I really wish the best for Abdul !

187. ZUL : Thank you!

188. ENQ : So it's finished, sorry it took so long

Annexe 16. [Entretien Nayanika]

1. **ENQ : Can you please tell me your name ?**
2. NAY : My name is Nayanika.
3. **ENQ : How old are you ?**
4. NAY : I'm thirteen. Next month I'll be fourteen
5. **ENQ : Where do you come from ?**
6. NAY : I'm from Bangladesh
7. **ENQ : When did you arrive here in Greece ?**
8. NAY : I arrived here about, it was the last year, in September
9. **ENQ : So in 2021 ?**
10. NAY : Yes
11. **ENQ : Did you start school here immediately when you arrived ?**
12. NAY : No, a few months later
13. **ENQ : So did you start it like in December ?**
14. NAY : Yes
15. **ENQ : Can you talk about your arrival here in Greece ?**
16. NAY : How I came here ?
17. **ENQ : Yes**
18. NAY : I came here by plane of course. First I have to take my ehm the first plane from my country to Turkey or Bahrain and then that plane will take me to Greece
19. **ENQ : Ok. Who were you with ?**
20. NAY : I was with my parents, ehm with my mum
21. **ENQ : And what languages do you speak ?**
22. NAY : I speak Bengali and I speak a little bit of English
23. **ENQ : A little bit ? You speak it very well !**
24. NAY : Thank you. And I speak a little bit Greek
25. **ENQ : A little bit Greek like English or really a little bit?**
26. NAY : No, like really a little bit, I know how to say hello and good morning, that's all
27. ENQ : Ok, the basics

28. NAY : Yes
29. **ENQ : Can you write in all these languages ?**
30. NAY : Yes
31. **ENQ : When and where did you learn to write in Bengali ?**
32. NAY : In Bangladesh of course, in my country
33. **ENQ : And was it at school or at home ?**
34. NAY : First I was start to a private teacher, she was a very nice teacher
35. **ENQ : Befor going to school ?**
36. NAY : Yes, and after when I was going to school I also, you know, talk with her and write
37. **ENQ : Ah it was the same teacher ?**
38. NAY : Yes
39. **ENQ : Ok and how old were you when you started writing and then when you went to school ?**
40. NAY : I think I was three
41. **ENQ : And for how long did you go to school in Bangladesh ?**
42. NAY : About I think thirteen years, yeah probably
43. **ENQ : Thirteen ?**
44. NAY : Oh no, eleven
45. **ENQ : Eleven years of school ?**
46. NAY : Yeah
47. **ENQ : Can you explain me how is the**
48. NAY : Because, first I was in Bangladesh for example, I was little, the elementary school for like four years and then high school, like junior high school for like three years and then I came here for the first time and then I didn't go to school here. I studied my Bangladesh books and stuff like that because I didn't want to go to school here and I had exam. So I stayed here for one year and then I go back in Bangladesh for my exam and then I stayed there for like three or four years and now I'm back here again
49. **ENQ : So when you came back in Bangladesh you did your exams and you continued your school, right ?**
50. NAY: Yes of course. For example, if something happens, if I have to go to Bangladesh again, I can go to school
51. **ENQ : But would you like to come back to Bangladesh again ?**

52. NAY : Yes of course, it's my country, my all family is there, my grandfather, my grandmother so

53. ENQ : I understand, and how was the school in your country ?

54. NAY : It was nice

55. ENQ : Can you describe it to me ?

56. NAY : It was like Greek school, but in Bangladesh we have separated schools for girls and for boys. And also when we go to college and university they are together, all the students are together, boys and girls, but when we are in high school, there's a school for separate. If you want, you can go there and if you don't want you can stay. There's also a school who do boys and girls all together classes

57. ENQ : And for the rest, is it similar or different for the subjects you study and the way you study in class ?

58. NAY : No, I don't think so, because here in Greece <((laughing)) they don't study that much to be honest>

59. ENQ : Ah they don't study that much ?

60. NAY : Yes, because in Bangladesh our school starts from January to December so <((laughing)) the all year we go to school> so yeah, and they start here in September

61. ENQ : I see, and just out of curiosity, in Bangladesh, are there many students in the same class ?

62. NAY : Yes

63. ENQ : For example how many ?

64. NAY : In my class there was fifty- five students.

65. ENQ : Fifty-five ?

66. NAY : Yes, I know! It was just, you know, when I go to school, and they're all they give me, I didn't take exam there because I have to come here in Greece

67. ENQ : How was it with so many people in the same class ?

68. NAY : It was very nice and when the teacher comes, here in Greece, for example in alfa tessera, the students keep talking, but in Bangladesh no. No talking

69. ENQ : Ok, and did you write a lot in your or

70. NAY : Yes, we had to write a lot

71. ENQ : Really ?

72. NAY : Yes, here in Greece they take only 20 marks the whole, but in Bangladesh is one hundred

73. ENQ : The final mark ?

74. NAY : Yes, the final and every semester
75. **ENQ : Every semester do you have exams ?**
76. NAY : Yes
77. **ENQ : Ok, so you really have to study and focus I imagine**
78. NAY : Yes
79. **ENQ : When did you start learning Greek ?**
80. NAY : I started learning greek about two or three months ago, when I come here to school
81. **ENQ : Can you tell me something about your experience at school here ?**
82. NAY : The school here it's nice, but the students <((laughing)) you know>, they're always talking so it's a bit problematic because you can't really listen the teacher when they're talking. And yeah it's really nice here, <((laughing)) they don't give us so much homework>
83. **ENQ : Is it easier then ?**
84. NAY : Yes, yes
85. **ENQ : And about the Greek language learning ? What's your experience ?**
86. NAY : Greek language to be honest is really hard cause it's not like English, like it's really difficult you know, they have a lot of grammar and yeah
87. **ENQ : I can understand it. Can you give me some examples of activities that you do in your Greek class ?**
88. NAY : We do like, teacher will give us like few words and then you have to make sentences and then we also have, teachers say the sentences and then we have to write in Greek
89. **ENQ : And which activities that you do in class do you think are more useful for you to learn the Greek language ?**
90. NAY : I think the one the teacher will say the sentence and then we write, because we can actually hear the sentence, how it's pronounced, and then we can you know, write it
91. **ENQ : So for you is it easier when you hear the sentence in Greek, but also in English, in general, or when you see it written on the blackboard or on a book ?**
92. NAY : For me actually, so it's easier for me to listen, you know when I listen and then I write
93. **ENQ : So it's easier for you to begin with the oral and then to write, right ?**
94. NAY : Yes, but when they give us the text and then we write it's also good for me in English, <((laughing)) not in Greek>

95. ENQ : What are the activities you like the most?

96. NAY : I would probably choose <((laughing)) the game activities> because I like games, not all games so yes, I like the card where the teacher will give us a picture and then you have to guess. Teacher will write the word "summer" and we have a lot of cards of summer that show the summer season and then you have to pick the card and then the teacher will take them and then you know she will announce the winner so, yeah <((laughing)) that one is my favorite>

97 ENQ: Do you feel better when you write or read or speak in Greek ?

98. NAY : I think writing, I don't know why but I like writing in Greek because Greek letters are very beautiful and they're nice. But they're also difficult in a way so yeah

99. ENQ : Ok. I also want to ask you a few more questions about school. First, what do you do when you can't understand a word?

100 NAY : In school or at home ?

101 ENQ : In general

102 NAY : First if I'm at home, I will translate it to Google Translator or ask my dad and then if I'm at school I will ask the teacher if I couldn't understand the word. Maybe I ask a friend who might know Greek

103 ENQ: And you told me that it's easier for you to understand the oral word then the written one, right ?

104 NAY : Yes

105 ENQ : So is it useful or not for you when the teacher writes all the words on the blackboard ?

106 NAY : Yes, it's useful but it's hard, but they read it, it's easier because I get to hear the pronunciation like I said before

107 ENQ : Ok. Do you have an experience here at school that has marked you in this month ? A positive or negative experience ?

108 NAY : Ehm so, it's not this month, it was last month, before the fifteen days off, we took a test in home economics, and I took eighteen

109 ENQ : Eighteen out of ?

110 NAY :Eighteen out of twenty

111. ENQ : Ah wow congratulations !

112. NAY : Thank you, but I'm not happy with it because like last time when we took Ikiaki Ikonomia test I took eighteen, so it didn't improve a lot

113. ENQ: Ah so for you it's a negative experience because

114. NAY : Yes, I mean it's not the teacher's fault, it's my fault because I didn't study. If I had studied I will have, you know, like nineteen or twenty maybe

115. ENQ : Ah you always want to see an improvement, eh ?

116 NAY: Yes of course. But teacher was really happy, I told my parents and they were like ok it's good, you don't have to worry, it's ok

117. ENQ : Yeah I think the same too, it's a very good mark

118. NAY : But still you know

119. ENQ : Ok, I can understand you always want the best.

120. NAY : Yes

121. ENQ : Ok, now we can speak about writing and reading at home. So can you tell me what you do at home, do you read or write something ?

122. NAY : Yes I do

123. ENQ : Can you give me some examples ?

124. NAY : Yes, at home I have a book that I bought ehm which was supposed to be for outside school study and I got the book but I want go there this year, I will go there the next year. So I'm finishing that book at home. They have exercises there in the book and I'm writing them

125. ENQ : What's the content of this book ?

126. NAY : It's about Greek exercises and reading and writing

127. ENQ : Is it a book from the school ?

128. NAY : No

129. ENQ : You bought it by your self

130. NAY : Yes

131. ENQ : Ok, so you really want to improve your Greek !

132. NAY : Yes

133. ENQ : Why do you think it's important for you to really learn Greek ?

134. NAY : Because I think that if I want to communicate and, you know, to get into the culture I really need the language, because if I don't understand the language, when they're speaking I won't understand anything

135. ENQ : Yes I see

136. NAY : And also when I'm studying now in the American school sometimes the teacher explains in Greek but I don't understand in Greek, so yeah

137. ENQ : **And beside of this, do you have, I don't know, do you read books in every language, also in Bengali, stories, or do you write something ?**

138. NAY : I started writing a few days ago, like but I didn't finished yet, I was trying to design a character, an enemy character, because I like reading mangas and enemies. I'm also reading Harry Potter, and then I read Matilda. It was a project about Matilda, we had to it in hellenic (uncertainty) I made a poster, I'll show you, and yeah it was nice. I had to present, it was really nice

139. ENQ : **Was it a projetc for the school ?**

140. NAY : No it was the outside school I learn English so it's from there

141. ENQ : **Can you tell me about your homework ?**

142. NAY : How do I do my homework ?

143. ENQ : **Yes**

144. NAY : So if I have homework I try to do it, but if I don't understand something <((laughing)) I google it> in Greek. I have a sister in Bangladesh and, she is my online maths teacher and so if I don't understand anything I ask her

145. ENQ : **That's nice that you have some support from Bangladesh. Does anyone else in your family read or write?**

146. NAY : Ehm, no

147. ENQ : **Ok. So was it at school that you started reading books ?**

148. NAY : Yes

149. ENQ : **An for example, does someone at home write the list of the things that you have to buy at the supermarket ?**

150. NAY : Yes, my mum does that

151. ENQ: **Does any of your parents have an agenda where he writes his appointments ?**

152. NAY : I don't think so, but for my dad, you know we have a shop so he writes daily what do we need in our shop

153. ENQ : **Ok, and when you have to communicate with your parents, do you ever use written messages on your phone or maybe on a piece of paper ?**

154. NAY : No, <((laughing)) I texte on the phone or I call>

155. ENQ : **Do you have any childhood memory related to writing ?**

156. NAY : I don't think (uncertainty) I don't remember but, I don't know

157. ENQ : **Ok**

158. NAY : I forgot

159. ENQ : Ok ok don't worry. Ah, does your mum asks for your help when she has to read or understand something ?
161. NAY : Yes, sometimes
162. ENQ : Can you give me an example ?
163. NAY : Like when she's reading like a story and if I'm like next to her and I tell her to read out loud and she didn't really ask me, but I say at her because she is a little bit slow. She's not really asking for help
164. ENQ : So when she's reading a story, she reads it loudly
165. NAY : Yes, I tell her to read it loudly, but she is a little bit stuck, you know she is a little bit slowly of course at her base and I'm like <((laughing)) read it faster>
166. ENQ : Oh no poor your mum ! But in what language does she read?
167. NAY : In Bangla
168. ENQ : And what does she read ?
169. NAY : It's like a news paper article on the Facebook or something
170. ENQ : So she reads slowly but, did your mother go to school ?
171. NAY : Yes
172. ENQ : Last question and it's finished: what projects do you have for your future ? I mean, what would you like to do after school ?
173. NAY : Actually I don't have any plans but I'm not sure, maybe I would like to be a fashion designer
174. ENQ : Ah that's why, I saw your drawings the other day !
175. NAY : But sometimes I wanna be when I was younger I used to think that I want <((laughing)) to cook, that I want to be a chef. So it's like changing every moment, every now and then>
176. ENQ : I think it's normal that you change your mind and you'll discover what you want to do growing up
177. NAY : Yeah but my dad wants me to be a computer engineer
178. ENQ : Ah really ?
170. NAY : Yes, because my sister, actually she's not my biological sister but she's my father's brother daughter, so my cousin, and she's studying at university and she's studying computer engineering, so yeah
171. ENQ : Ah and he wants you to do the same thing
172. NAY : Yes, not exactly the same but you know kind of similar

173. ENQ : Does he want you in general to do university ?

174. NAY : Yes, university

175. ENQ : And would you like to go to university ?

176. NAY : Yes of course, if I'm staying here in Greece or maybe go to another country, of course I want to graduate

177. ENQ : Good luck ! We have finished.

Annexe 17 . [Entretien père de Nayanika]

1. **ENQ : Can I ask you your name ?**
2. IMR : Yes, Imran
3. **ENQ : Can I also ask you how old are you ?**
4. IMR : Yes, I have forty-three
5. **ENQ : Where do you come from ?**
6. IMR : I come from Bangladesh
7. **ENQ : Is your wife too from Bangladesh ?**
8. IMR : Yes
9. **ENQ : Can I ask you also what's your profession ?**
10. IMR : Now my profession, I have small business, one shop psilikà magazì
11. **ENQ : Psilikà magazì ? Sorry I can't speak Greek**
12. IMR : Psilikà magazì it is like I sell sigarets and like this
13. **ENQ : Did you have a different work in Bangladesh ?**
14. IMR : Now no, because I have is before long time
15. **ENQ : What work was it ?**
16. IMR : There I have, there is I have a small my friend and I had (uncertainty) little business
17. **ENQ : Ah you had another business ?**
18. IMR : Not now, before
19. **ENQ : A shop ?**
20. IMR : Like a shop
21. **ENQ : And your wife ?**
22. IMR : Wife no, she doesn't work
23. **ENQ : Neither before in Bangladesh ?**
24. IMR : No
25. **ENQ : Ok, thank you. And how long ago did you arrive here in Greece ?**
26. IMR : I was come in Greece 2004
27. **ENQ : Ah so a long time ago !**

28. IMR : A long time
29. **ENQ : Also Nayanika?**
30. IMR : No no, Nayanika is came first time was came by visa 2017, and he stayed here one year. 2018 come back to Bangladesh and again 2020 she came here. And still now
31. **ENQ : And the first time**
32. IMR : First time he don't want to live here in Greece
33. **ENQ : Really ?**
34. IMR : Yeah, always cry because he's little bit small, she don't want, he want to back Bangladesh. And next 2020 is Covid, she come back again. I told him that please come back you need to, your papers (uncertainty). If you want live in Greece with me and then
35. ENQ : She's here !
36. IMR : She's here, come to school and now she's ok. Now she don't want to go back to Bangladesh. She like Greece and the school
37. **ENQ : Ah that's fine ! Has she always been with here mother ?**
38. IMR : Yes
39. **ENQ : I'm happy to know that now she's better. And what languages do you speak ? You and your wife ?**
40. IMR : Bengoli, this is our language in Bangladesh
41. **ENQ : Do you speak also English**
42. IMR : A little bit
43. **ENQ : And any other language, even something that you don't speak very well, but maybe you studied at school ?**
44. IMR : But I was before in my country is Bengoli and here is, I was gone to one years Greek language course and 2011 they (uncertainty) it and English little bit I only speak
45. **ENQ : English did you studied it at school ?**
46. IMR : At school in my country, when I was gone at school in college, there
47. **ENQ : Can I ask you how is your Greek learning ? Do you speak it, do you use it in your everyday life ?**
48. IMR : I use Greek in my everyday life when I was gone to work there I was before, I was at work at Greek restaurant and I was
49. **ENQ : Did you speak Greek with your colleagues ?**
50. IMR : Yes yes
51. **ENQ : And now what language do you speak at home ?**

52. IMR : My baby sometimes my wife Greek, Bangoli and English
53. **ENQ : Can you write in all these languages ?**
54. IMR : Yes, I know our language and little English, little Greek
I can write and read
55. **ENQ : And the same for your wife ?**
56. IMR : Yes. No no no wife only our language
57. **ENQ : But can she write in your language ?**
58. IMR : Yes yes she can write
59. **ENQ : And can you tell me about the school that Nayanika did in Bangladesh and then about here, but before about the school in Bangladesh ?**
60. IMR : Yes
61. **ENQ : How many years did she study ?**
62. IMR : In Bangladesh? She has gone before Greece six years in Bangladesh, she is primary school finish and now she is going to high school class six and yes. And then she come here in 2020. Before here six years she gone to school in Bangladesh
63. **ENQ: And can you tell me something about Nayanika's learning of the Greek language ?**
64. IMR : Yes she try always learn the Greek, writing, reading and I told him sometimes if you don't understand tell your teachers and tell me, I help you little bit and the school and she try. But she too much like English
65. **ENQ : Ah she likes a lot English and not Greek ?**
66. IMR : Greek like, like, but she know when she was our country school, from there she like English and she always do cartoons something else in English
67. **ENQ : Can she understand everything ?**
68. IMR : Yes yes
69. **ENQ : Does she use subtitles ?**
70. IMR : Yes yes
71. **ENQ : Based on what you see, is it easier for her to write and read in greek or to speak it ?**
72. IMR : She's I think is little difficult for him, but speak little bit problem
73. **ENQ : Ahh is it more difficult for her to speak ?**
74. IMR : Yes, because when she come to house Bengoli, and the

school, little difficult but writing is ok I think and reading mistaking. But I ask about my daughter the teachers and they told Nayanika's good, she's trying

75. ENQ : I can see in class when I'm with her that's she's all the time really focused

76. IMR : Yes, trying

77. ENQ : And why do you think that for her it's easier to write in Greek and more difficult to speak and to read, in your opinion ?

78. IMR : I think ehm writing it's ok day by day it's little bit difficult but she's trying

79. ENQ : Ok. Do you think that it's more important for her to learn well how to write and read or how to speak the Greek language ?

80. IMR : I think first thing need to speak, speaking and writing, but first need to when you talk with teachers and students and some friends, she watch she talking and what their friends and teachers talking she (uncertainty) good and speaking

81. ENQ : So is it more important for you that she can communicate ?

82. IMR : Communicate, then writing, reading

83. ENQ : What do you think that she can do to improve ?

84. IMR : I think she will improve

85. ENQ : I'm sure. But do you think there's something specific she can do to improve ? Or just going to school and studying or

86. IMR : Like this

87. ENQ : Can you tell me about her homework ?

(Imran receives a call and we have a pause)

88. ENQ : So I was asking you about her homework

89. IMR : Homework she do house when she homework from school. Mathematics and another subject

90. ENQ : Is she indipendent or does she ask you for some help ?

91. IMR : She's indipendent but I told him that if you need something help to tell me

92. ENQ : Does she read or write something at home which is not related to school, something else ?

93. IMR : Yes, she reading to English, another time with other school, she has gone to and she learning English in Ellinika kai Amerikaniki Union. Now she going to B1, finished

94. ENQ : Did she pass the exam?

95. IMR : Yes yes, now she has exam, next month

96. **ENQ : Is it the next level ?**
97. IMR : Next level B2, now she's going to B1 finish then B2. A1 A2 she no need there is when I was (uncertainty) then no need to A1 A2 she know this
98. **ENQ : Ah it was too easy for her**
99. IMR : Easy for Nayanika, she can do B1
100. **ENQ : Congratulations. B2 at her age it's not easy**
101. IMR : Nai nai, but now next year B2. And sometimes buy from I have my brother's daughter, my little brother's daughters, now she going to university in Bangladesh in computer science and she always guide my daughters by Skype
102. **ENQ : Ah does she help her ?**
103. IMR : Every time, every day one hour, sometimes two hours
104. **ENQ : Every day ?**
105. IMR : Every day
106. **ENQ : She's really motivated**
107. IMR : Nai nai and she's very brilliant, she always says mathematics and science the subjects always
108. **ENQ : And besides things for school and for the English classes ? For example, does she read something also in your first language ?**
109. IMR : Yes, in Bangoli and Greek and English
110. **ENQ : Do you know what she reads?**
111. IMR : Yes she reads kai in Greek, everything first time finishes homework the school, Greek, then she English and that are the last (uncertainty) in another language in our <((laughing)) Bangladesh language>. Little little
112. **ENQ : Can I ask you if at home there's anybody else, maybe you, your wife or, does she has brother's and sisters ?**
113. IMR : She don't have brother and sister
114. **ENQ : So in your family do you also write and read some books ? Or is there any journal that you**
115. IMR : I don't have, <((laughing)) I don't have more time>
116. **ENQ : Ah you don't have time**
117. IMR : My daughter and, I don't have time
118. **ENQ : Yes I can understand for sure**
119. IMR : For work everytime I'm busy

120. ENQ : And for example do you have an agenda, do you write your rendez-vous somewhere ?

121. IMR : No, no. But sometimes I think I need to learn another language, sometimes

122. ENQ : Ah really ? Which one if I can ask you ?

123. IMR : But think I have to learn Greek more then better and English more then better. But sometimes I practise but sometimes I don't have time

124. ENQ : I can understand that when you work you don't have much time. And also your wife, does she read something or maybe watch a particular tv program ? Also in your language ?

125. IMR : But she, I don't exactly, when she have time she look tv program but not in Greek, not English in our program in Bangladesh language

126. ENQ : And do you have books or something similar at home ?

127. IMR : Not now in there, before in our country. But I read sometimes Greek news paper in my shop, sometimes

128. ENQ : And, if I can ask you, also for the adminisitrative papers, how do you deal with that ?

129. IMR : In Greece ?

130. ENQ : Yes

131. IMR : Which I understand I deal on my self and if I am some problem, I go to my accountants I need to help I call the lawyer and sometimes I have some friends I know some persons in Greek

132. ENQ : And last question and then I'll let you leave : what would you like Nayanika to do after school ? If you have any idea, if you would like that she

133. IMR : But when (uncertainty) times I always tell him to practice something your school in Greek language or if you, not only in writing if you have time sometimes you pass your time you look some, she likes too much cartoon, tv program. And sometimes it's her mum and sometimes reading the book

134. ENQ : Yes yes, I meant what job would ou like her to do ?

135. IMR : In future ?

136. ENQ : Yes

137. IMR : I think, but I don't know how going in Greece, by Greek language but when he finishing high school and I don't now exactly. But my opinion I think, my opinion is good in computer subject, something like this

138. ENQ : Ok, thank you very much

Annexe 18. [Entretien Emina]

1. **ENQ : So can you please tell me your name?**
2. EMI : Ok, my name is Emina
3. **ENQ : How old are you?**
4. EMI : I am fifteen years old
5. **ENQ : And where do you come from ?**
6. EMI : I'm from Albania
7. **ENQ : Ok. how long ago did you arrive here in Greece?**
8. EMI : I came last year in July, so it's already ten months
9. **ENQ : OK. And can you tell me about when you arrived here ? Were you with your family ?**
10. EMI : Yes, I was with my family. But I didn't have any friends, just my family and some cousins
11. **ENQ : Ah, ok, and what languages do you speak ?**
12. EMI : In my family we speak Albanian and my dad speaks Greek all the time because he has grown up here in Greece
13. **ENQ : He has grown up here in Greece ! Is he Greek ?**
14. EMI : Half Greek half Albanian so something like this
15. **ENQ : OK. So if, I can ask, was he here when he was young ?**
16. EMI : Yes, he return in Albania when I born. So I born there
17. **ENQ : OK. And your father can also speak Greek, and you? What languages do you speak ?**
18. EMI : I speak Albanian, Greek so so, and English. Now I'm learning German
19. **ENQ : Here at school?**
20. EMI : Yes, here at school
21. **ENQ : OK and can you write and read in all these languages ?**
22. EMI : Yes
23. **ENQ : And where did you learn to write and read in your first language ?**
24. EMI : At first of all, my mom, it's the teacher, so she learned me how to write and how to speak
25. **ENQ : And for how many years have you been at school in your country ?**

26. EMI : Since I was three years I start school
27. ENQ : **OK, so you did primary school and middle school**
28. EMI : In junior high school
29. ENQ : **Does the school in your country remind you of the school here in Greece?**
30. EMI : Yes, it's like the same, we have primary school, junior high school and they call like together in one. So there I had a lot of friends, there in my school
31. ENQ : **Ah well, so for how many years do you stay in the same school ?**
32. EMI : For since I was three years, and when you do eighteen years, you stay in one school. But you have the same teachers. They don't change. For example, I had my mother teachers
33. ENQ : **Ah: wow very interesting this, I didn't know it works like that in Albania. And, ehm when did you start learning Greek ?**
34. EMI : This year in this school
35. ENQ : **OK, and so you started coming here in September ?**
36. EMI : Yes
37. ENQ : **And what can you tell me about your experience here at school ?**
38. EMI : Yeah, it was nice. I had some other friends but now they left Greece. So I'm alone here now again
39. ENQ : **And ok, you told me that for the next year, you're not sure**
40. EMI : Yes, I'm not sure if I will be here or maybe I will go in Italy or some other place
41. ENQ : **And about the learning experience here, how do you find the school here ?**
42. EMI : Yeah, I like it. I enjoy it. Also, the teachers are very friendly. I like it
43. ENQ : **Ok, and what about your experience of learning the Greek language ?**
44. EMI : It's a little bit difficult, but for me it's not so so difficult, because Albanian and Greek we have so many same words
45. ENQ : **Really ? And what are the main difficulties for you, even if you told me they're not so big ?**
46. EMI : To learn Greek language for me was funny, but not funny, I like it to learn because I like grammar, I like language, I don't know, I want to learn another language, Italian for example. I know a little bit Turkish

47. **ENQ : Ah, you didn't tell me this before**
48. EMI : Yeah, because I don't know how to write it. I just know how to speak it. Yes, I can communicate
49. **ENQ : And when did you learn Turkish ?**
50. EMI : From films
51. **ENQ : So all alone ? Bravo ! And about Greek, can you give me some examples of activities that you do during your Greek classes ?**
52. EMI : Yes, teachers give us games to learn Greek language. For example, we play police to learn about the police stuff
53. **ENQ : Police ?**
54. EMI : It's not only policy. Whatever, in geography, for example, we play with countries. For example, what country starts with g and finish with a for example
55. **ENQ : AH ok. But I've seen that you do also grammar exercises, that you study verbs. What are the activities that you like the most ?**
56. EMI : I like all the grammar
57. **ENQ : And do you prefer oral activities or the written ones ?**
58. EMI : For me it's ok. I don't have a favorite one, I like all of them
59. **ENQ : Do you think that you learn better with activities where you have to write or when you have to speak ?**
60. EMI : When we have to speak
61. **ENQ : Why ?**
62. EMI : I don't know, because I like more when we speak because it's more difficult to write because they have a lot of i, a lot of e. So here my mind is confused when they say
63. **ENQ : It's the same for me. I really can understand this difficulty. Ok and is it easier for you to understand words when you see them written or when you hear them ?**
64. EMI : No, it's easy when I saw it written. When I see it written
65. **ENQ : So is it useful for you or not when teachers write on the blackboard ?**
66. EMI : It's useful, it's very useful
67. **ENQ: OK, and what do you do when you can't understand a word ?**
68. EMI : I can ask the teacher when I don't understand or when I go home, I translate it with Google

69. **ENQ : And do you copy everything the teacher writes on the blackboard ?**
70. EMI : Yes, because it's very helpful for me when I write it so I can practice and I read it at home also. To fix it in my mind
71. **ENQ : OK, it's helpful because of what you've told me before? Is it easier for you ?**
72. EMI : Yes it's easier
73. **ENQ : OK. Do you have an experience here at school this year that marked you ? Positive or negative, as you want**
74. EMI : No for me the school are the same, also the way they explain the lesson like Albania so I can find myself here also
75. **ENQ : Ok, and do you read or write at home ?**
76. EMI : I practice reading with my father and I also write it. I try to write because I told you that I confused
77. **ENQ : Is this in Greek ?**
78. EMI : With Albanian translation to fix it better
79. **ENQ : So do you read with your father books or**
80. EMI : She, he reads me. Or for example when we have free time, we see films in Greek, so this also helped me at home
81. **ENQ : Can you tell me something about your homework?**
82. EMI : Yeah, my dad doesn't help me for homework, but sometimes he help me when I'm not so sure. But I tried first to do it, but if I can't do it mum or dad can help me also, but that has a difficult (uncertainty) because he has three person to learn Greek. Me, my brother and my mother. We don't know Greek
83. **ENQ : OK, so he's busy**
84. EMI : Yeah busy, also with work
85. **ENQ : I can understand. Can you give me some examples of things that, ehm, your parents or your brother read at home or write ? If they write or read something**
86. EMI : Yeah, my dad tell a story in Greek and I tried to write to write, so in a way let's say that we do dictation
87. **ENQ : And does he read journals, books, maybe he watches some TV programs ?**
88. EMI : Yeah or also with songs, he put the Greek traditional songs and he said try to write some words that you heard before. This is also good. It's very helpful
89. **ENQ : And, do you have any childhood memories**

90. EMI : Yes, I have a lot, but not in Greece because we, I came before in Greece but just for holidays for one month, two months or three months not more than three

91. ENQ : OK, so a memory about when you were in Albania, a memory which is related to reading or writing ? Something that you want. From home, from school

92. EMI : In Albania I prefer to do dictation because I was very very good at grammar and I never did mistakes, just some, for example points, dots, this like this and I prefer to correct the other dictation from the other students

93. ENQ : Ah you corrected the dictations from other students !

94. EMI : <((laughing) Yes, i liked it>

95. ENQ : OK and last question, what do you want to do after school ? What job would you like to do ?

96. EMI : I have a lot of jobs that I want to do, but my hobby is dance, but I don't want to be a dancer, I want to be like journaliste, because I like reading or not teacher, maybe a doctor

97. ENQ : Very interesting plans !

98. EMI : Thank you

99. ENQ : I really really wish you the best

100. EMI : I wish you all the best, thank you. Also in university, I wish you the best. I hope you will be very nice at tests or whatever you have in university. I wish you the best, best, best, best

101. ENQ : Thank you very very much

Annexe 19. [Entretien mère de Emina]

1. **ENQ : So can I ask you your name ?**
2. AMB : I'm Ambra, Emina's mother.
3. **ENQ : And can I ask you how old are you ?**
4. AMB : Yes, I'm thirty-four years
5. **ENQ : And where do you come from ?**
6. AMB : I come from Albania
7. **ENQ : OK and so what is your profession ?**
8. AMB : Oh, I'm teacher, I was teacher, now I'm not working
9. **ENQ : Can I also ask you what's your husband's profession ?**
10. AMB : Ehm, yes, ehm, he work in a big ehm magazine
11. **ENQ : Here ?**
12. AMB : Here here here
13. **ENQ : OK, and how long ago did you arrive here in Athens ?**
14. AMB : Eight months
15. **ENQ : OK and did you arrive all together with Emina ?**
16. AMB : Nai, yes yes, with Emina, my other child and my husband
17. **ENQ : And what languages do you speak ?**
18. AMB : I speak Albanian and little English
19. **ENQ : And what about Greek ?**
20. AMB : Ehm akoma, ehm now I don't speak Greek
21. **ENQ : Are you trying to learn it ?**
22. AMB : I'm trying, but it's very difficult. Very. It's difficult because I don't go in school
23. **ENQ : So you're just trying to**
24. AMB : Just listening
25. **ENQ : And can you write in all these languages ?**
26. AMB : I write English and I understand a little Italian
27. **ENQ : Ah also Italian ! Ok. And at home, what language do you speak ?**
28. AMB : These !

29. **ENQ** : I mean when you speak with your husband, with your daughter ?
30. **AMB** : <((laughing)) In my family we speak Albanian>
31. **ENQ** : Ok ok of course
32. **AMB** : Of course
33. **ENQ** : And can you please tell me something about the school Emina did in her country ?
34. **AMB** : In Albania ?
35. **ENQ** : Yes
36. **AMB** : In Albania emina is very good with listen, with friends with teacher very good. She studied very mad, but in to Greece. She tries it to be good and I think it's good here in Greece. She liked her friends, her teacher has a good communication with them
37. **ENQ** : OK, and what about the experience of learning the Greek language ?
38. **AMB** : Emina say it's a little different difficult, but now it's good. Now it's good. She speak, she understand
39. **ENQ** : And about the writing ?
40. **AMB** : Writing well no, but to writing writing
41. **ENQ** : She is learning how to write
42. **AMB** : She's yes, yes she is learning
43. **ENQ** : And does she learn Greek just here at school or maybe also outside ?
44. **AMB** : Just in school
45. **ENQ** : OK, and do you think that for her it's more important to ehm know how to write to reading Greek
46. **AMB** : Yes
47. **ENQ** : Or to speak ?
48. **AMB** : It's important all of them, because because she want to study to be someone
49. **ENQ** : Do you, do you know what she wants to do ?
50. **AMB** : Yes, she like doctors, so she likes, she like very much to be a dancing dancing but she like to her the professional doctors or economists, but we don't know now
51. **ENQ** : Is there a job that you would like her to do ?
52. **AMB** : Yes, yes. After this is, she like this but we don't know now. What she want is ok

53. **ENQ** :OK. And do you think that there is something that she can do to become better and better at writing in Greek or reading also ?
54. **AMB** : Yes she can reading very books, she can studying very much. This is ! I don't know
55. **ENQ** : And at home, does she reads ?
56. **AMB** : Yes yes she reading she write
57. **ENQ** : Is homework what she does at home or is it something else also ?
58. **AMB** : Something else, homework
59. **ENQ** : OK
60. **AMB** : Everything she learn. She reading, she write, yes, in home
61. **ENQ** : Can I ask you some examples of what she write at home ?
62. **AMB** : Ehm she write from a book in a notebook ? Understand ?
63. **ENQ** : OK
64. **AMB** : Right ? She reading book and writing in notebook
65. **ENQ** : What does she write ?
66. **AMB** : She read book books, other books, also school. And she like to write in notebook
67. **ENQ** : Notes about, I mean, she writes, she reads romances ?
68. **AMB** : Ehm romance no, but other, now I don't find the word. Drama. She like to read. I don't now, fabula. This
69. **ENQ** : And so what she writes about this ?
70. **AMB** : Ah, what? She. Sorry.
71. **ENQ** : Don't worry, take your time
72. **AMB** : She read this and, uh, what understand it's mean of this, yes
73. **ENQ** : Really ? So she reads and she writes like a little resume ?
74. **AMB** : Yes, resume, a few words, what they mean
75. **ENQ** : And she does it because she wants to, is it not a homework ?
76. **AMB** : No, no no homework, no
77. **ENQ** : OK and in what language she
78. **AMB** : In Albanian. In Greece only homework and books from school

79. ENQ : And also about homework, does she work with your help or alone ?

80. AMB : No no no, no

81. ENQ : OK, and then ehm at home, do you read or write in general, you or her brother ?

82. AMB : Oh yes, my son read and the daughter and I read when I have time of my books in Albanian language

83. ENQ : Ok ok

84. AMB : And come

85. ENQ : Ok, I think we have finished. So thank you very much

86. AMB : Thank you, thank you

Transcriptions des entretiens auprès des professeurs

Annexe 20. [Entretien Antigoni]

1. **ENQ : Can you tell me your name, please?**
2. ANT : I am Antigoni, twenty-eight years old
3. **ENQ : When did you start teaching here in this school ?**
4. ANT : I'm here from November, some months
5. **ENQ : Ok and in general, when did you start teaching ?**
6. ANT : I didn't teach, I haven't taught again, I worked another job that was designed board games and I was manager in a company
7. **ENQ : You were ?**
8. ANT : Manager and designer of board games for kids
9. **ENQ : Really ?**
10. ANT : Yes, yes, but <((laughing) here I like better>
11. **ENQ : So it's the first time for you**
12. ANT : to work in the public school yes yes, I have done some lessons in houses, private lessons and I have done also I have thought a voluntary, but for work, it's the first time in the in the public school and in the class
13. **ENQ : Ok. And did you teach Greek as a foreign language ?**
14. ANT : Greek and history yes yes
15. **ENQ : Here ?**
16. ANT : Here Greek and history, then I generally teach Greek as a foreign language, Greek, literature, philosophy ehm history
17. **ENQ : And what educational background do you have ? What studies did you do ?**
18. ANT : Yes, I was studying the first degree was at philosophy in Patras University, then I did master ehm in e-learning and I also have the braille tactile system, braille for the children who can't see and I can also teach sign language. And in theory I also increase, theoretically I have passed all the exams for French but I have passed them when I was a kid, now I don't remember anything, but at the first years of university here, here in Greek I, I taught french in kids because I have passed the the most. Anyway yes, but I was ehm it was for, before fifteen years that I finished lessons and now I don't remember anything. My mom is teaching french. Yes, but now nothing

19. **ENQ : So during your first year of university you were already doing**
20. ANT : Nai, in houses
21. **ENQ : Ok. And have you ever received a specific training on how to teach Greek as a second language ?**
22. ANT : No, I don't have an education for this, but in my ehm in my first degree there were some, two lessons for this multicultural intercultural education. Yes, but nothing else, only these two lessons
23. **ENQ : And do you think that these two lessons helped you in any way ?**
24. ANT : Yes yes, yes yes but I think the most important is ehm what kind of person you are, what kind of opinion you have about this, how open you are in this subject ehm ehm and and if you, what is the social and political theory, personal theory. Because if you have studied a lot but you are a racist, that means nothing. Because here in Greece you ehm no one asked you about your political or your social theory, and so that's a very dangerous thing. Because if you are a racist and you want to be in this intercultural school, you can do a master, you can be, but that means nothing
25. **ENQ : So do you think that here for you the most important was the relationship with students ?**
26. ANT : Yes, because I teach Greek as a foreign language, so the kids should trust me because it's a different thing to teach English. It's more easy for for the children to start learning because they already know about English, so they feel more comfortable to start learning. When you study, when you take something that they don't know, and perhaps they don't care about the subject because they are living from Greece, it's more difficult to start for them to start learning so they need to feel confident and to feel relaxed and feel that this is for their own good. So this is very important for me
27. **ENQ : Have you noticed that students are less motivated because of what you told me? The fact**
28. ANT : Yes, yes. They they are living in Greece. They want to leave Greece, so they are not, they don't have a motive to learn
29. **ENQ : And how do you, I mean, how does this have**
30. ANT : <((laughing)) With chocolate>
31. **ENQ : <((laughing)) With chocolate>**
32. ANT : Yes as you see with chocolate ehm play based learning and with ehm yes and with smile <((laughing)) that kind of stuff yes>
33. **ENQ : And then can you tell me in general about your experience here in this school?**
34. ANT : Yes. I really loved this experience ehm I think that the school is very important routine for these kids ehm because if they are not here, they will be at the road and the squares, so this is an important and dangerous thing for them. And I think that it's a very

nice experience because you take and you give a lot of love and you understand things that you read or perhaps you have seen again, but not for this long period, so you learn things for them and for their trip and for their experience. And this is very important to be open, to, they help you to be open minded. Yes, and you also help them to understand that they have a really good future here and this is very important for them to understand that here they can find a job, they can find love, they can live normally with a little effort, yes. And so it was a very nice experience. I think I helped the children to learn basic things and to communicate. Ehm yes, and I think that the most important is that they were happy and they were glad to come to my class. So that's, my first goal is the children to come to school. This is the most important, because if they're not here, the life is dangerous for these ages

35. ENQ : They told me that they love your classes

36. ANT : Ah REALLY ? <((laughing)) My sweet kids !>

37. ENQ : Yes, all of them told me that they really loved playing. And what are the goals that you

38. ANT : The goal is to learn to communicate, if they need something when they are, while they are in the road, because if they if they're at home, they can Google, it's not so difficult to communicate, especially these kids are living in intercultural environments and neighborhoods, so that it it it's easy for them to communicate with, but the goal, the educational goal was to learn to communicate with public offices, this very important, with the doctor and with the offices that they don't have the patient to wait for Google Translate

39. ENQ : Ok

40. ANT : And to communicate with the goal to find friends, and they can buy things. This is, the the educational goal was to, in a basic social life. But the basic social life for them is not to go to a bar or to go to supermarket, it's to go also to a public officer, to go to doctor because they have appointments, to fill some paperworks, so the educational work was this. And the other, and the the social the ehm goal was to be happy and to love the school. And to understand that ehm from the schools they can have, the school is a road to have a better life

41. ENQ : And what skills do you work on in class ? Written, oral ?

42. ANT : Vocabulary, oral dialogues and ehm skills like problem solving, ehm cooperate all together, because this is very important because if, as you can see in the school, it's difficult for these kids to do friends and to talk all together. If you have noticed, they at the breaks, they don't they don't do, they haven't friends, they don't do friends very easily. So vocabulary it's very important for me, and because even if you, if you can do a whole sentence, if you go somewhere and you speak some words, it's it's something, they will help you. Even with some words, yes. So for me was vocabulary and oral speaking

43. ENQ : Ok, and about the writing ?

44. ANT : Writing ? Yes yes and also writing because the vocabulary a lot of writing with vocabulary

45. ENQ : **Ah so writing is related to vocabulary**

46. ANT : Yes, of the today yes. Vocabulary, sentences of the writing, sentences of the day of the thematic of the day

47. ENQ : **So the writing is**

48. ANT : Through the vocabulary

49. ENQ : **OK. And the program that you have is something that you can choose by your own or do you have any ministerial**

50. ANT : Yes, we do have ministerial no, intercultural school for Greek as sign language for other lessons exists, but for the Greek as a foreign language, it doesn't exist, so it's it's teachers. OK, we have some things that they have been done for the first year, second year, third year. But not exactly in which way, each teacher can find his way to teach the subject and he can pick which can pick the subject that you want

51. ENQ : **And do you sometimes talk to each other in order to choose ?**

52. ANT : Yes, fortunately we are a very good team and we kind of separate grammar, vocabulary and oral play based learning, teacher central learning, yes we have fix it

53. ENQ : **What kind of material do you use the most in class and why ?**

54. ANT : Yes, I I used board games because it's a very funny way to involve and it's a very good way to learn to be a team. Yes, and it's, they're learning by doing, and this is very, very, because even if they are teenagers, they don't have so many different things in their lives because they stop school, then they after two years they started perhaps again. So even if they're teenagers, they haven't seen a lot of things, and so ehm they they want to to meet things from the past, from earlier years like board games. Yes, so I use board games, I use games, space games and I use tools or web tools

55. ENQ : **OK. Related to writing, what are the activities or exercises you propose in class?**

56. ANT : Mainly to make sentences with the vocabulary of the day, to do paragraphs with the vocabulary and a thematic a thematical days. For exemple today is is day for the talking about our homes, our countries so and we use also vocabulary tools so they can find, Google Translate, together so they can find a way to make sentences. Mainly. Afterwards, they used a lot of a lot of board games, Scrabble for exemple, to make sentences, or Taboo for exemple also to understand pantomime and make sentences, but the goal was to with the vocabulary of the day from the thematical day to make sentences or paragraph. But we used a lot of different stuff to do that. Or to fill gaps, but this is a specific exemple

57. ENQ : **What are the reactions that you notice when students have to write ?**

58. ANT : Since they were feeling confident with me, it wasn't difficult to persuade them to write. It isn't easy because the the Greek language has a lot of rules in in how we write and spelling and stuff, but they wanted to try, so that's the good thing. So the the kid that keep on coming to school, they were very positive to try to learn, so I think it was a good reaction

59. ENQ : Ok

60. ANT : They don't afraid, because also their language, I have a lot of kids from Afghanistan, mainly, so their language they think it's difficult language, so they not feel afraid and they know that me in case of mistake it's ok, we will correct it, so they will feel free to write

61. ENQ : And what are the most typical kind of mistakes that you notice ?

62. ANT : In the verbs, in the in the in the spelling of the verbs. Because verbs and nouns, verbs and nouns they have a lot of rules and there was, there were the the difficulties

63. ENQ : And how do you correct these mistakes ?

64. ANT : Yes to write a lot of times, because that's the the typical the typical method and to write a lot into, to do it a lot of times in the in the lessons

65. ENQ : Ok. How do you evaluate students ?

66. ANT : Educationally or generally ? I think that they were the most kind and with respect and with a very mature thinking, because don't forget their teenagers. It's ok to walk the class for, to talk with a girl, it's teenagers don't forget that, but for teenagers in Greek society right now, I think they are very kind, very polite, they have a mature thinking and and they want to learn. They have passed all these things in their lives and they yet want to learn English because they are speaking English, they want to learn to teach Farsi for example, so I think they're the best kids in the world, my kids the best

67. ENQ : And what about school evaluations ?

68. ANT : Ok, the problem, the big problem is the homework, they are not doing homework, but why they are not doing it. Ok, they are, the school isn't so strict with the homework, I understand that ok because, but also they don't have, a lot of these kids, they don't have electricity in their house in night. They don't have houses, they live all together in some camps so if there were the circumstances to learn to do homework, it will be much better the evaluation of education. Now it's it's there are so many difficulties in learning because they're not doing so much, so many homeworks

69. ENQ : OK, and at the end of the year do you need to put a grade ?

70. ANT : Yes, yes yes it is

71. ENQ : And what do you do ? Do they do dictations ?

72. ANT : Exams, oral exams, it's oral. It's more easy

73. ENQ : Why in your opinion students have so many difficulties when they have to write ?

74. ANT : They have to write ? Because they don't hear, living in the, you don't communicate with a native speakers, so whatever they're doing, they're doing, they're they're living it in the school. The school has a few hours with Greek languages, with a lot of times with their trips and the stuff and the celebrations, a lot of these hours are missing, so they are the hours of the day that they're hearing the Greek language they are a few hours. The second is that they can't practice at home or they don't want. It's OK, and I understanding because at home they have a lot of problems. They they are going, they have five sister or brother to take care or they don't have electricity or they don't have home. So yes, so it's very difficult to learn to write in so few hours and in the lesson we stop, we begin we have a lot of kids

75. ENQ : OK. You told me that you had classes, French classes. Do you find any difference between the way, for example, your French students learn to write and

76. ANT : Yes, yes, it's totally different because there is a a specific book and specific pages for the exams. Here, the needs are different because you have to learn different stuff because the kids will stay here for six months, for five years, for one month. It's it's different than it's a kid for french lessons, all the kids want to go to give exams in specific pages. So it's it's very easy to teach a specific book with specific pages to go for exams. Here you have to be also a psychologist for them, you have to be also a teacher for them, you have to understand what they need to learn so the routine, for their routine will be more easy for them. They have to organize trips or in the same way, yes, it's totally different

77. ENQ : And in class, do you speak what languages ?

78. ANT : Yes, I try to speak Greek. But I also use a lot of English for explaining because there are three or four levels. We have kids that they don't know their languages, either their languages either English. We have kids in the same class that they know their language, but they don't know English. And then we have the students that they know their language and English, so it's difficult if I if I speak all the time Greek, but ok I, I think that's a big, I haven't decided which is the best yet, but I usually try, I speak English, but ok, I understand that perhaps it is better to speak a lot of Greek. Ok, it's her method

79. ENQ : But for students who don't know their language, do you mean they don't know how to write ?

80. ANT : Yes, analphabetic

81. ENQ : How do you do with them ?

82. ANT : I use Google and images. For example, Ghulam in alfa tessera he doesn't know how we call table in any language, so I use images

83. ENQ : I will ask know about your learning experience of languages. So do you know English,

84. ANT : OK, look in Greece, theoretically if you do if you take proficiency and C2 level here in Greece you can go to an evening school, private school, and you can teach. OK, so theoretically because I have passed all the all these exams for French and English I can't teach. OK, so also I can go to to teach Greek in in the school with blind kids and also can go teach Greek and history and all these to a school with deaf kids. This and also I have some ehm I have passed exams for computers. Yes, but for language theoretically because I don't practice, I practiced in my previous job, I practiced in the writing English. In writing I can write very very well

85. ENQ : Ah ok, so it's easier to write for you

86. ANT : Yes, yes. Better better because I do European and for European fundings, I do a lot of writing in English, but I have to write, in oral I have forgot. Yes yes yes. And French I have forgot all them all

87. ENQ : Also to write?

88. ANT : Because I don't use, I don't use. I understand. If I for one week I hear French, I can understand it because I have passed the most difficult exams here in Greek for French and when I was a kid I was very fluent, but now it's it

89. ENQ : Ok and can you tell me about your experience of learning languages ?

90. ANT : Ehm because I have learning as a kid it was it was very easy, because I think it can learn is a lot of things. When I was studying in my degree, I learned sign language. It would much more difficult as an adult to learn a language, but it's sign language the best. I love sign language. But as an adult for me it was very difficult to begin to learn a new language. Very difficult

91. ENQ : And what methods have been the most useful in your learning experience ?

92. ANT : Yes, play based learning and and learning by doing

93. ENQ : Ok

94. ANT : These two

95. ENQ : And concerning the learning of written language ?

96. ANT : Written language. OK, it's more teacher central

97. ENQ : Teacher central, what do you mean ?

98. ANT : The teacher in the center and the kids are only writing and hearing the teacher. This is the teacher central method, but like telling the rules, writing the teacher on the board and the kids just follow the teacher. For I think in grammar for grammar, and I think the teachers central is the it's necessary. OK, but for I think ehm I think play based learning with scrabbling, with board games so they are seeing a lot of Greek Greek words with the games. And teacher central learning. Writing on the board vocabulary and you learn. But also the web tools are helping. So I think it's a mix, every time I did something, a different thing because, and the film can help with

the subtitles to to see and some board games with words are helpful and writing vocabulary and using Google Translate also. Teaching is a combination of methods to be, because every time kids they have another need and there are other kids every time. So you have to change methods, it's it's not only one, I didn't have only one method.

99. ENQ : OK, last question. The expectations that you have before starting teaching here, do they correspond to the reality of the classes ?

100. ANT : Yes yes yes yes. Only I was afraid if the director would let me to use these methods of play based learning and the learning by doing because it's not usual here in Greece, it's not common in Greece that the the directors of public school leaving, let the teachers do this kind of stuff. Here in Greece usually they they are doing teacher central methods. The teacher are writing, speaking and the kids writing. This is here that you show is not the common kind of. Yes the director here is very good and she is open to for to new teachers, to show their methods. But this is not the common thing that the teacher goes to class with board games and make things happen or films or, this is not, usually they they don't allow this stuff and they and the teacher doesn't know because they're older. They don't know another way to teach. So this is not very common here with a celebration, with a different kind of methods

101. ENQ : And these methods are methods adopted by your teachers, your French and English teachers ?

102. ANT : No, no, no no. These methods were, I taught them from the master degree

103. ENQ : Ah ok. And concerning students, the expectations that you had on students ?

104. ANT : Yes yes yes yes yes I would. My school environments were intercultural also. We were twenty five kids and only five from Greece. So all my friends and all my school was like this, but the this school was, had had not the title of intercultural, but it was. Yes, yes. So it's, for me it was very, I know these kind of schools, <((laughing)) I don't know the other kind of schools>

105. ENQ : OK, thank you very much

Annexe 21. [Entretien Arianna]

1. **ENQ : Can you tell me how long you have been teaching at this school ?**
2. ARI : I teach here in this school since November
3. **ENQ : Ok, and how long have you been teaching in general ?**
4. ARI : I'm teaching generally almost fifteen years, but my students are adults, most of them. It's the first time that I have kids
5. **ENQ : Ok, but so where did you teach before ?**
6. ARI : It was some programs, the teaching of language to foreigners and refugees
7. **ENQ : Ah ok, so you have already worked with this kind of students, I mean, they're younger, but you have already worked with immigrant people**
8. ARI : Exactly
9. **ENQ : And have you received a specific education about teaching Greek to immigrants ?**
10. ARI : You mean from where ?
11. **ENQ : If you, for example, if you have followed some classes at university or also in other contexts**
12. ARI : Yeah I did a master at teaching the Greek language to foreigners, this was my master. But I haven't done anything else. I have attended some seminars about teaching to refugees, but no, I didn't do anything else
13. **ENQ : And these seminars you took, did they help you?**
14. ARI : Yes, I think I've been helped from them
15. **ENQ : In what aspects do you think this education that you received helped you teaching here ?**
16. ARI : I think it has to do most of the psychology of the people, I think. Most. Because these people are people with specific needs. Most of them they're going to go to another country. They're not going to stay here for long, I don't know, so you have to help them in specific ways
17. **ENQ : And can I also ask you what you studied before this master ?**
18. ARI : Yes, I have studied <((laughing)) archeology and history>
19. **ENQ : Really ?**
20. ARI : Yes, in university in Athens, nai

21. ENQ : OK, Latin and Greek so. And, what can you tell me in general about your experience here in this school ?

22. ARI : Ehm <((laughing)) ehm>. This was a nice experience to go to my first time in secondary school and then you don't choose it. It happened, it was your time to be in a school and it was by luck

23. ENQ : They called you and you had to

24. ARI : Yes yes yes we don't choose. I think it was a very nice experience. The kids I think they were very good kids. As a kids. As students, I think that some of them they didn't understand exactly that they're students in this school, but I think it has to do with the previous experience in their countries. We don't know exactly how they behave there. We don't know if they attendes school, some of them they didn't attend school. So yeah. So I think it was very nice

25. ENQ : They didn't understand they were students because they didn't study ?

26. ARI : Yes, I think. We don't have a conclusion about that, because we don't know how their life was before, I mean I think some of them, they didn't go to school in their life, they didn't know how it is to be a student. They don't know their own language, how to write it. So I think that when we are talking about how they behave as a student, we have to consider these things

27. ENQ : OK, and did you notice a difference between teaching Greek language to adults and to kids ?

28. ARI : Yes, yeah it is. I think the difference is huge. Yes, because four years, I think four years before, I had the class with refugees from Syria and I was impressed, they studied very much, very much

29. ENQ : Adults ?

30. ARI : Yes yes, adults. Every day they were with their exercises, with their words that I learned, very very good students and I was impressed

31. ENQ : In your opinion, why ?

32. ARI : Why ? I think because they thought that I don't know how long I'm going to be here so it's good for me to learn something. Maybe I will use it, maybe I start, I stay here more than one year, maybe I will need to find a job. I don't know, maybe. But the kids, they have in their mind that that they're going to leave. I don't know why. Everyone thinks that in two, three, four months it's going to be in Germany, it's going to be in France. They believe that.

33. ENQ : OK, and more specifically about teaching, what are the main goals that you think they have to reach in Greek ?

34. ARI : OK, for this kind of situation, because of the kids many of them they're going to leave, I think the most important thing is to learn how to communicate in basic Greek, I think

35. ENQ : And what skills do you think they have to develop in class ? Writing, speaking ?

36. ARI : Yes, we thought that the most important thing is oral. Because it's something that they are going to use, they live in Greece, so it's good for them to know how to buy something in shop. So we thought that the most important thing is oral and it's also good to know how to write, but we thought that was secondary

37. ENQ : OK, so that's why you do dialogues about everyday life situations

38. ARI : Yes, exactly exactly exactly

39. ENQ : OK, and ehm are there any ministerial indications? Did you follow the ministerial indications?

40. ARI : Yes, we follow, we have some more orders, we have some rules to follow. We have a specific program that we have to achieve, diladi they have to learn some specific things for the first year. They had to follow some specific things for the second year. Yes, we have a program. We try to follow it. We follow it. And we teach them the rules in the present, simple future, the things that they have to learn in the first year. Ndaxi, <((laughing)) some of them learn it, some of them didn't>. But we follow the program

41. ENQ : Ok and

42. ARI : The problem is that we don't have books. That's the problem, yes

43. ENQ : Yes, I saw it ! How do you do ?

44. ARI : In primary school, in primary school the same, the same thing that happened and they follow specific books. Gia sas, the name of the book is Gia sas and these are from, pos to lene afto. The books are specific, but there are only for primary school. For high school we don't have anything specific

45. ENQ : The reason ?

46. ARI : I don't know, maybe they didn't think about it. Maybe they thought that Gia sas also good for us. But the problem is that this book is for younger people. We use it, we use it, but I think that the kids find it a little bit boring because it has to do with younger kids. So we follow the program and we choose different books We use Gia sas, we use Ellinika A, Taxidi stin Ellada. We can choose whatever we want, but we follow a specific program that you have to follow and you can teach them the specific things that we have discussed

47. ENQ : OK and do you use other kinds of teaching material in your classes ?

48. ARI : We use other things that we have from other programs, maybe I used a lot of the previous programs that have worked. If they match

49. ENQ : It isn't what kind of material? I mean, dialogues

50. ARI : Yes, exactly. Dialogues, grammar exercises, it depends. If something is suitable, we use it, because we don't have a specific book

51. ENQ : OK, ehm. OK, related to writing, because my research is specifically on writing. You told me that for you it is more important for them to speak, but what kind of activities do you do in order to teach them to write ?

52. ARI : In a basic, when they are in a basic level, we choose to teach them the simple way of writing short sentences, to write some things about themselves about their family. Because their vocabulary is not suitable for something more difficult. So we try with something like that, but if you are talking about these kids, now in this school, and we have also to say that some of them have some difficulties and I think that maybe they had these difficulties in their own language

53. ENQ : Difficulties like ?

54. ARI : Dyslexia, we have noticed that some of them maybe have dyslexia, I don't know

55. ENQ : Why ? What have you noticed exactly ?

56. ARI : Yes, because it has to do with the writing, diladi they don't write the the letters in the right order, they miss some letters when they write. But the problem is that we are not sure about this because we don't know how they were when they were writing in their language. Do you remember Abdul? Abdul was very good student, he was trying every day, but I think that when you told him to read something, it has a problem and we think that maybe it has this problem in his language also

57. ENQ : So he inverts letters ?

58. ARI : Yes, exactly. But we don't know many things about this

59. ENQ : And do you do something specific when you notice these kinds of mistakes ?

60. ARI : In this level we don't do anything, because it's a very basic level and you cannot understand yet if there is a problem or if it is not

61. ENQ : So how do you correct these mistakes, if you correct them ?

62. ARI : We don't correct everything, because, it's not nice for students to correct everything. But the very serious mistakes we correct

63. ENQ : Ah Katerina told me that maybe Omar has the same problem

64. ARI : Ah yes. Yes, but the problem with Omar is that he doesn't write in his own language. He doesn't know how to write in Farsi. So if you don't have learned how to write in your own language, in this age, it's almost certain that you are going to have dyslexia

65. ENQ : Ah really ?

66. ARI : Yes, because the brain hasn't a system of language

67. ENQ : But when he speaks, it's normal ? Is it just when he has to write ?

68. ARI : Yes yes exactly

69. ENQ : **OK. And about the alphabetization classes. How do you organize them ?**

70. ARI : You mean when ? When we have someone who's new ?

71. ENQ : **Yes, for example, I came one time with you, when you did the alphabetisation**

72. ARI : Ehm yes yes. Yeah, we don't follow a specific way, but I think in every language we do the same and we start with the alphabet and we try to learn them the name of the letter and how we read it when we have a word. Yes, we say alpha, we say a. Yes, I think this is a very simple way of teaching

73. ENQ : **Have you noticed a difference when you do alphabetization between those who already knew how to write in their language ?**

74. ARI : Yes, of course. Of course there is a difference and I think that they learn more easily than the ones that don't know how to write in their own language. And also it's a problem with English language, some of them they don't speak English. So then the problem is more serious, because we don't have the English language to communicate to explain something. So it's even worse in this situation. In this situation, when they don't know how to speak English, we use pictures. To learn them a basic vocabulary

75. ENQ : **And, ehm between the activities that you do in order to teach them to write, which one do you think it's most useful ? The ones they learn the best with, in your opinion**

76. ARI : Writing? Mmm <((laughing)) to be, to be honest, the problem is that very few of them write correct>, very few of them. If you ask now from the twenty students to write a small paragraph about themselves, not something very difficult, a very few of them will write something more than one or two sentences

77. ENQ : **Ok**

78. ARI : But this has to do with exercise. They haven't exercised themselves to write, because they don't study at home. It has only, they learn only what do we do here, in the class

79. ENQ : **And what kind of homeworks do you give them ?**

80. ARI : <((laughing)) The problem is that we gave them a lot of homework, but they don't do it. So we do it all together the next day here>. So the problem is that they didn't have the opportunity to try to write by themselves. I write on the board, they write on the board

81. ENQ : **Ah they just copy ?**

82. ARI : Yes, that's the problem. They didn't try to exercise, to practice at home. One sentence, one sentence, two sentences. So we did it together the next day, so that's a problem

83. ENQ : **And so normally you give them vocabulary**

84. ARI : Yes, you remember from the classes. We give specific vocabulary. You remember the house that we have done, with the rooms. They had to write a small paragraph about their room. They didn't write it. So ? How are they going to practice the vocabulary ?

85. ENQ : OK. In general, what are the students reactions in class when they have to write ?

86. ARI : <((laughing)) You know about that>

87. ENQ : <((laughing)) I know, but I need your point of view>

88. ARI : Yes, some of them, they will try. Do you remember Latifa, Abdul, Melisa. Them they write. We will try to write one, two, three, four sentences, the others they don't even try. Some of them

89. ENQ : And so, what do you do when they don't want to write?

90. ARI : I say to them <((laughing)) please, write !>. The problem is that they think that they don't use so much the writing as much as they use the oral. I think, I think. They think it's not important because many of them they left, many of them. So maybe, maybe they have right in this thing, <((laughing)) I don't know>

91. ENQ : Besides what you told me about those who maybe have some problems with dyslexia, what are the other kinds of mistakes that you notice the most in the writing ?

92. ARI : The problem with the Greek language generally has to do with the form of the nouns. They change, so the most common mistake is that. They don't change it. What else? The form of the verb also. It changes all the time, we have many tenses. I think it has to do more with the grammar. They write the sentence correct, subject, verb, object, but not in the correct form. They choose the simplest way that we know, subject verb object, but not in the right form

93. ENQ : How do you evaluate students ?

94. ARI : These students, they didn't give exams in the Greek language, because they are in their first year, so there's no evaluation in language. They only have exams in maths, biology, physics and only oral, oral. So they don't give exams, we don't give them grades

95. ENQ : But for example, one time I was there when they had dication

96. ARI : The dictation yes it's good to have spelling and because it's the only way to learn something. So we tell them tomorrow study these words, the spelling, but it hasn't to do with marks. It was a good way to make them to study and to learn something also with spelling. Because, if you are a Greek person, in primary school, you study every day spelling, every day. For six years we write spelling, because you have a lot of o lot of e i you know. So for these kids, it's good to have some vocabulary to learn for the next day

97. ENQ : And based on what you saw, did it work ?

98. ARI : Yes, I think yes. I think for most of them it was nice to have something to study. They they thought that is something important, because we put mark at the end, so it was nice for them

99. ENQ : And do you have any other kind of evaluation ?

100. ARI : We gave them some tests, I think. Yes, in vita tria gave a little test

101. ENQ : What kind of test ?

102. ARI : It was with choices, first exercise you have to choose a b c, you have to choose the correct answer. It has to do with vocabulary and I also asked them to write a small paragraph about themselves. And it was nice, the most of them, writed

103. ENQ : So in class, do you speak in what language? <((laughing)) I already know this too, but I have to ask you>

104. ARI : OK, this is a problem, because we have to speak only Greek. But if we speak only Greek, nobody will understand anything. So we use English, but I think that we use English more that we should, I think. Because if you notice around here in Greece, immigrant people they didn't know how to speak English, learn the Greek more. If you see many people from Albania, we didn't know how to speak English in nineties, learn Greek very very fast, very very fast. I was in school at nineties I was a student and I had many people, many students from Albania. They didn't know English and they learn very, very fast. I think it's a problem because they know ah, the teacher is going to explain to me to English, it doesn't matter. I will understand. So they don't pay attention so much

105. ENQ : And do you speak other languages ?

106. ARI : I speak English and I speak a little bit the Spanish

107. ENQ : Oh ok. Can I ask you what is your level in speaking and writing ?

108. ARI : In Spanish it's B2, I think more in writing. In oral it's B1. And in English well I have the level, I understand very well, but I don't have the practice to speak. I have the degree of C2 in English, but I think I'm so good in writing. In writing I have C1, but in speaking I am B2 but I understand C2

109. ENQ : And ehm can you first tell me something about your experience of learning languages ?

110. ARI : My experience ? I don't know how it is in Italy, but here in Greece we learn English since we were seven, eight, young age. And then at fifteen <((laughing)) we have finished with the English language, we don't speak it again, never again>. We study at school, but also outside. It's something that every Greek parents follows. You have to put your child since seven until fifteen, fourteen, I don't know, in frontistirio to learn languages. And the problem is that after fifteen we don't use it very much. Maybe someone is going to use it because you're going to study outside Greece, but if you don't study something outside, you don't use it

111. ENQ : And in frontistiria, how do they teach you languages? Is it focused on speaking or writing ?

112. ARI : I think it has, because we were very young then, because it was seven when we started, it's in this way, alphabet, grammar, first level, second level. It's very easy. It's a method for young children because we are very young when we start, seven years old. We don't even know how to write in Greek. So it's, I think, they use more methods like it's play, like it's a playground

113. ENQ : For you, in your experience, what has been the most effective method to learn how to write ?

114. ARI : You mean what exactly, in the first level ?

115. ENQ : In general. If it was copying, if it was reading, I don't know

116. ARI : I don't know, I think that if you want to start to write, you have first to learn some basic vocabulary. No? I don't know. I think. I think the most. I don't know. Maybe it's a good way to learn specific words as a base and then you start to write. I think. You study for example vocabulary about family, so you can write a small paragraph about your family. Something like that, you are going to learn vocabulary about the school, you learn some specific words so you can write a paragraph about your school. I think something like that. Vocabulary and then you exercise yourself in vocabulary and in oral. You can talk about this, like more talk, and you can also write

117. ENQ : And the vocabulary, you have to learn it first orally or

118. ARI : I think orally first. I think. I haven't thought about this. Yes, I think the most easy way is that. Vocabulary oral first, then spelling. Spelling then of course, because we haven't spent enough and then you can practice yourself oral, tell me for example, about your family. Or write a small paragraph about your family

119. ENQ : And do you think you can also use it for this kind of students ?

120. ARI : Yes, I think sometimes we follow this way, I think. Maybe we don't follow it as a rule, but I think we follow this way

121. ENQ : Thank you. And the very last question is if you had expectations before starting teaching here at school and if these expectations are different from the reality of the class

122. ARI : I don't have expectations. <((laughing)) I don't have expectations in everything>. OK, no, I didn't have a specific expectation because I know that the situation here is a little bit difficult because it's a specific kind of school. I knew from the beginning that the the most kids will leave. Sometimes. So I knew that the most of them they don't care very much to learn the Greek language, so I don't have many expectations, but I think these low expectations that I had we achieve them. They learn how to talk in a basic level, to say their name, I don't know, I think and most of them learn how to communicate if they're going to go to a shop

123. ENQ : And what about writing ?

124. ARI : <((laughing)) The writing is worse>, but I think that some of them are good at writing

125. ENQ : **Thank you very much !**

Annexe 22. [Entretien Katerina]

1. **ENQ : Can you tell me how long you have been teaching in this school?**
2. KAT : It's the first time that I teach in this school as a teacher
3. **ENQ : And how long have you been teaching in general ?**
4. KAT : I have started teaching since 2012, but in private sector, not in public sector. This is my first time as a teacher in a public school, in the state school
5. **ENQ : In what kind of school were you ?**
6. KAT : I used to work as an English teacher. So I had the elementary classes and upper intermediate classes. I was preparing students for the proficiency and lower exams
7. **ENQ : So you taught English ? Just English ?**
8. KAT : No, the last three years I worked as a Greek language teacher. I used to help children with their homework
9. **ENQ : And is it the first time for you to work with migrants ?**
10. KAT : Yes, yes. I had the students from foreign countries in my classes, but they, for example from Egypte, Albania, China, Japan, they were foreign countries, but they were born here and so they spoke the Greek language
11. **ENQ : And have you ever received a specific education to teach to migrant students ?**
12. KAT : No, because, every year you do the application that you want to be a teacher in a public school, but you never know where you will be found. So I didn't have the information I needed. The only information that helped me was that I just finished my master in Greek, how to teach the Greek language to foreigners so
13. **ENQ : And did you study something specific for migrants or was it more general?**
14. KAT : The master is supposed to be about teaching the language, the Greek language, to every foreigner that wants to know the language. But we had many directions to how to teach specific to migrants
15. **ENQ : Do you think that what you learned helped you in some way ?**
16. KAT : A lot, a lot because I started ehm I started my my teaching here in this school in the middle of my master so I already had some specific information that I need and then I had the chance to practice in this school, so it was very useful
17. **ENQ : And can you give me some examples of something that has been particularly useful for you ?**

18. KAT : Yes, when you start teaching the students, these students, migrants or every foreigner that wants to know the language, first of all you have to know the level that they are. If they know the Greek language or if they don't, if they have gone to school, if they know how to speak and write their own mother tongue. And secondly, you have to take some specific some tables to see the level, in which level they belong, and then in each level you have to teach specific things. For example, when you have a A1 A2 two level you can't start teaching the past perfect simple or all the pronounce. There are specific things that you can take in each level, so the first thing that it was very useful is to see what things I have to teach and how I will be organized. The second one that helped me was I already knew about many programs that I can, platforms, programs say that I can use, applications, so I had many alternatives except from the books. Ah, we don't have books

19. ENQ : They told me

20. KAT : In every sector it is, and in special education, for example, they don't have books, they don't give you material to teach, you do everything on your own. Here we had the same problem. When we came here for the first time, the main teacher told us in the school there are some books. But for me that I knew, I I already knew that there is a range of books that you can use to teach children's of A1 A2 level, so I knew from where to choose exercises, the theory, the grammar, the vocabulary. So I already knew how to organize my material

21. ENQ : Ok

22. KAT : This is the most difficult thing when you start. Where to find material. And then we shared it all together. We gathered, we said who knows about the books or what we're going to do, and we we share the material and we started together organizing what we're going to teach

23. ENQ : And can I also ask you what you studied before doing this master ?

24. KAT : Yes, my main degree is in philosophy, pedagogics and psychology. When you are in this university, you are a teacher of Greek language, but you have maybe, you have a knowledge of psychology and pedagogy

25. ENQ : Can you tell me about your experience here at the school in general ?

26. KAT : All these years time teaching, I I would say that this is the best year of my life. Yeah, it was a great experience for me. I would like to to do the same thing and in the future, if I have the chance. Ehm for many reasons. First of all, the the school my colleagues were very polite. We are together as a team. Secondly, my relationship with my students. It was a strong strong bond. And thirdly, I liked the fact that from teaching, teaching the Greek language has many things and parts to do. I like this part of the Greek language that you can design what we are, you have the flexibility to do whatever you want, to teach in the way that you like. Because as a teacher of Greek language and Greek students, you have to follow a specific program and specific books that are very boring

27. ENQ : Ah !

28. KAT : <((laughing) They're boring>. While teaching the Greek language as a foreign language is more interesting because I told you before you can do whatever you want. You can do a project, you can use a song to teach for example the vocabulary

29. ENQ : Your song has been a success

30. KAT : <((laughing)) We thought that it wouldn't succeed, but we were very lucky>. And the students liked the celebration a lot. They were excited

31. ENQ : What linguistic goals do you have ?

32. KAT : So, the main goal, ehm when we started, because we didn't start from September, we came in November the five of us. We came for the first time in November, not in September that school starts officially, so we lost two months, too precious time. Some other girls were here, so they started teaching them the basic things. So our goal was until the end of the year they should know the alphabet, they should know how to read and to know to write the basics and speak about themselves

33. ENQ : OK, so your main goals were both speaking and writing, right?

34. KAT : Yes and that's why we use the main vocabulary for their daily routine. Everything that we did had to do with their daily routine. Because they should know to introduce themselves, to give information about themselves, how to ask for help if something happens to them. For example, they go to hospital, very often they have to go to hospital so they can't communicate. They don't know how to fill an application form, very important. So alla the basic things that they need in their daily life

35. ENQ : And what kind of activities do you do in class to work on these goals ?

36. KAT : It depends on the occasion. For example, when we're talking about an application form, we bring them real application forms. For example, they have to fill an application for for the school. They want to go to an execution, they have to write their name, their parents names, their birthday. Yeah you bring them. Yeah, real things. For example, if I teach the directions, we put them in a program like GPS. Things that are more close to them and their daily routine, because we think that many, many of the students or some of the students, they don't know how to communicate in Greek and in English, so you don't have a common common language. And so you have to show them pictures and videos

37. ENQ : OK, in particular to teach writing, what do you do in class ?

38. KAT : Again it depends on their level. OK, in A1 level, in general, when you teach the Greek language it's very important to know the level, in A1 level it's not so important to produce writing speech, the most important is to produce oral speech and know the vocabulary and the main grammar. In A2 level you are demanding to know how to write a few small paragraphs. Now, when we taught a unit

about the specific vocabulary, for example how to rent a house, we used the computer. If students had a computer, ehm we made them, you can use some programs like storyboard, that they make a story to introduce themselves. We have to write hello. Or you can go to Word, the have to find the picture of renting and write some information about the house that you want to rent, for example. So you, or you can give them a picture, an avatar, to make an avatar and write about themselves. But in these classes that you attended, the writings were very simple. Our goal was to speak

39. ENQ : And can you tell me what reaction you noticed when you told students that they have to write ?

40. KAT : Again, it depends on the student. How much he wants to to get in all this teaching procedure. Some of the activities they found them interesting and they liked the load, so the participation was was great and some other activities they find them boring and they didn't participate so much it

41. ENQ : So you think it depends on the type of activity and not on the difference between oral and written

42. KAT : Yes

43. ENQ : Can you give me some examples or something they like, something they don't like ?

44. KAT : When they had to talk about themselves creating an avatar and writing down the picture of the avatar and writing information about them, they liked it a lot. They found it as a game. So they liked it. Or at our last lessons, I gave them pictures of a recipe and they have mixed the pictures, so they were separated in teams, they have to put the pictures in the correct order and then they had to produce, to write some sentences about what they see in each picture. At the end, they had to put all the sentences together and make the recipe. They liked it. And it was more difficult, because you had to use more specific vocabulary about cooking

45. ENQ : And something they didn't like ?

46. KAT : For example, you gave them, it was simple, you gave them what the weather will be like in four, five days and they had to describe the weather of the week. They didn't like it. It depends on their interest. Their mood. We saw that we had difficult classes

47. ENQ : And what are the main mistakes in writing that you noticed ?

48. KAT : First of all, they can't understand the use of the personal pronouns. Because I, I'm not sure, but I have studied that in some language, for example, Farsi, they don't use the pronouns. They use just the verb. So so they can't understand. The other mistakes that they do, write the subject and the rest of the sentence without the verb. OK, they don't use prepositions, but it's very normal because they're not in this level

49. ENQ : And for example, spelling mistakes ?

50. KAT : Spelling is difficult. Spelling is difficult even for the Greek students. Even the younger learners, so for the age of seven, eight, nine, they don't know how to write correctly and they go to

junior high school, they don't know yet how to write. Because our language is very difficult, it has many vowels, many many i, so it's difficult. But I think that they do they do well

51. ENQ : And in what way do you correct the mistakes in writing ?

52. KAT : I would say that I don't give so much attention to the spelling mistakes. The most important is to have a structure, the syntax to use the pronoun, the verb and the the rest of the sentence. This is the most important

53. ENQ : OK and so do you think that the reason for these mistakes is related to the differences with their languages or do you think there are some other reasons ?

54. KAT : We have students with learning difficulties that makes the more difficult. Also the differences between the languages is very important and so the best is to have a student that has never gone to school before in his own country, so he is like the blank page that you start from the beginning

55. ENQ : Ah do you think it's better, easier ?

56. KAT : Yes, we have many students their first language is writing, so they started from zero. When they don't know how to write in their mother tongue, it's easier to learn the new language. Omar, for example, can't write very well. If you see him, he can't copy a sentence from the board, because it has never been to school before. He has never been to school before, it's supposed to be easier for me to learn writing, but his learning difficulties make it more difficult for him to write

57. ENQ : Are these difficulties

58. KAT : Yeah, it's not officially diagnosed that he has learning difficulties, but we can see that something. Mohamed was another student that doesn't know how to write his mother tongue, but if you could see how he writes in the Greek language, you could be amazed. He has learned a lot of things during this this month to write, to speak, to read. Omar, you see the difference between Omar and Mohammed, but they they have never both been to school before

59. ENQ : And what are the other Omar's difficulties ?

60. KAT : He can't read, he is very slowly, he can't write very well. His letters are not very you can't recognize when Omar is writing what he is writing

61. ENQ : Ok

62. KAT : He has, I think, problems

63. ENQ : OK. And to evaluate students in speaking and writing, do you do something ?

64. KAT : This year we were teachers, but we didn't have the right to put the grade in their official reports. But every two months, for example, we prepare a tests which had speaking, writing, grammar exercises, vocabulary exercices, so so we can see if they have made the progress or if they still face difficulties

65. **ENQ : And in the class what languages do you use ?**
66. KAT : First of all, we started with the English language, with English. And after, ehm one or two months we started speaking also in Greek so they can be familiar with the language and at the end we spoke only Greek, the last month. But we always use the Greek language. Because I think they cannot understand
67. **ENQ : And ehm can I ask what are the languages that you know ?**
68. KAT : Ah ok I know English and French
69. **ENQ : And can I also ask you if there's a difference between your speaking and writing level in these languages ?**
70. KAT : In English, I am better in oral speech, if this is what you mean. Ok, when I speak English I do it much better than writing. In French, I don't know because it's been many years that I don't practice
71. **ENQ : Can you tell me about your experience of learning languages ? In general**
72. KAT : Ah you find the person that likes learning new languages. If I had more free time, I would learn many languages. When I finished French, I wanted to do Spanish. I tried on my own, to learn some Turkish
73. **ENQ : Really ?**
74. KAT : It's because in Greece there are many Turkish series on TV, so get familiar with the language. Also, I have been there three times
75. **ENQ : And how do you try to**
76. KAT : They don't speak English. Touristic places that I have been, they don't speak in English, so we have to communicate. We spoke, a little bit. A little English and some words that I knew from Turkish. For exemple, <((laughing)) I rented a car speaking in Turkish>
77. **ENQ : Bravo ! And do you also do at home, do you watch videos, how did you learn Turkish ?**
78. KAT : Look, sometimes times I have watched some Turkish TV series because I wanted to know what was going to happen, I watch them on YouTube without subtitles. Ehm so I learned some expressions, I could understand what they're talking about. Yes, if I had the chance, my grandfather knew seven languages. He used to work in these public services that you go to other countries
79. **ENQ : Ah yes. I think I understand. And what are the methods that have been more useful for you to learn to write in the languages that you know ? And if you think you can use the same methods also with these students.**
80. KAT : Look, when I was a student, the methods my teachers used were the traditional ones. Write the book, they gave you model answers in writing, you had to do your own writing based on the model answer that you had. Now, working as an English teacher for example,

now they use more interactive activities. For example, if you use the whiteboard you can write on the board, you can make projects, you can do a Skype call with students from other countries and talk or send emails. Things are changing

81. ENQ : So do you think it's better with these new methods ?

82. KAT : Yes, this era is much better from the previous years

83. ENQ : And last question. Did you have some expectations about the writing learning of the students ?

84. KAT : I told you before that we we focused more on the oral speech because I knew that this is the most important, the first thing that a foreigner must know is how to speak. But we wanted to learn how to write. If I had the chance to do it again, I think that I would like them to do it faster, to start writing faster. All the students should start writing faster, because the students that produced the writing speech were the students that spoke in the language. They, they they speak Greek very well so they could produce writing speech much better then the others. So yes, I would focus more on writing activities, with different ways.

85. ENQ : Ok, thank you !

Annexe 23. [Entretien Panagiotis]

1. **ENQ : Can you tell me how long you have been teaching in this school?**
2. PAN : I have been in this call for six months, seven months
3. **ENQ : OK, and in general, how long have you been teaching ?**
4. PAN : I teach since 2007
5. **ENQ : OK. And in**
6. PAN : Private lessons, I gave private lessons
7. **ENQ : Was it just private lessons ?**
8. PAN : Private lessons, yes, and preparation for the exams for the university
9. **ENQ : OK, so what subjects**
10. PAN : Ancient Greek, history and modern Greek.
11. **ENQ : OK, so for you it was the first time teaching to foreign students ?**
12. PAN : And experience, a new experience
13. **ENQ : OK. Have you ever received any specific education about teaching to migrant people ?**
14. PAN : And no, I don't have a background like that from my studies in university. Nor did I have any special education about children, immigrant children. I didn't know anything. It's from the beginning, I did from the beginning
15. **ENQ : And can you tell me what studies you did ?**
16. PAN : I studied Archaeology and Art in the University of Athens and then I have my master in Ancient World and Ancient Mediterranean World. I studied about the Mycenaeans, my subject was completely different. I was an archaeologist for some years, but then I changed subject and I became a teacher in Greek
17. **ENQ : OK. And can you tell me about your experience here in these school ?**
18. PAN : Well, at the beginning it was very shocking. It was a completely different subject to do, kids that cannot speak Greek, kids of younger age, a different mentality in the school, ehm because we have also to support kids psychologically. I think that I did work that teacher of elementary school do. Teach the alphabet how to pronounce words, the genders, all this stuff was completely different for me and kind of difficult because I used to work with kids that already knew, had this knowledge. I had kids, students, Greeks or immigrants of second generation that were born in Greece

and you could not understand that they were not born here, diladi it was completely different

19. ENQ : And did you find also a difference between how you can, I mean, what

20. PAN : Yes because they cannot, they have difficulties about the pronunciation, some words cannot, they can't pronounce some words, some letters. OK, they can understand ehm pos to lene? Greek language is also difficult for foreigners. It's difficult for Europeans that have some Latin roots that can understand. The Arabic, the Farsi, Bangla have completely different structures of their language with their own and some kids they don't know English, there was no point, there was no connection at all. It was very difficult for me. But because I have a young daughter, that she goes to primary school and now she will go to elementary school, and I teach her Greek words to read, small Greek words. This helped me because I had some preparation, I understood the difficulty, but it was for a young Greek child that had already conquered the mother language. It's easier for me to teach my daughter to write because she already knows how to speak. These kids didn't know how to speak. I had to do both but they're also grown up. Thirteen, fourteen, they're teenagers. Also, the difference was that some kids didn't want to learn. There are problems that I I don't know problems, I imagine what the problems are. They live in camps, they don't have parents, they are poor kids, they have problems with their, how they grow up, where they live, with racism, all this stuff. So some kids are angry or they lay back and do nothing. And I have to teach a curriculum that applies to Greek.

21. ENQ : Yes, yes

22. PAN : This distance between the civilizations is chaotic for some things, because in elementary school you learn some things about Greek history, Greek language, Greek civilization, the customs, or you know it from your family or from the school. Suddenly when you come to Greece and you are teenager and you have to go to Greek school and do ehm, Greek literature, Greek lessons, you don't have the background to understand what's going on. Not even for our celebrations or national days, and because Greece is Christian country, they come from a Muslim country. Completely different, completely different. It was like a revelation for me, diladi it was a completely new world that I knew that existed, but I have never met such kids, because where I live there are not many immigrants. Like in the center of Athens, a lot of people are here. So in school of my region there are very few immigrants, and they're all almost all from Albania. They're second or third generation Albanians that they're completely assimilate to the Greeks. They're the same thing, you can't understand, only by the name, if they tell me their name I understand. Their faces are the same because we're balcans. OK, they look like us, so I cannot understand it. But here it was, it took me some weeks to adjust, to adjust, I don't know what else to say

23. ENQ : But for example, for preparing classes, do you have any ministerial indication ? Do you decide together ?

24. PAN : I found some books. And in Internet and from ehm the ministry have made some books. Ehm I also found things from organizations that had to do with immigrants. But the difficulty, the difficulty was that the kids were not of the same level. Some kids knew English so that we could understand each other. Some didn't know

anything. Some kids didn't know to write, don't know to write in their own language. They speak Farsi, they don't write Farsi and suddenly they come to Greece and they have to write Greek, that we don't speak

25. ENQ : And so, what is this solution ? If you found one. Something that you've seen that works better

26. PAN : Works better ? I think, I slowed down. I expected more at the beginning. There was no, I didn't, I didn't notice the progress that I wanted. Very quickly I understood that I have to wait for them, it was more difficult for them these things that I expected them to know, to understand. And then we had some connection, I think there was a friendly environment in the classroom, some kids opened. They learned us, they liked us, we had some fun. Ok, we did some projects that we did that we came to closely so they trusted us and suddenly more progress happened, but for the kids they don't want to stay in Greece, they want to leave, they want to go to Europe somewhere else, there is no motivation. They don't have the motivation to learn Greek. Why ? In a few months they will leave

27. ENQ : Yes. And what are the linguistic goals that you practiced in class with them ?

28. PAN : Basic things. Ehm not dictation. I wanted them to try more or less to understand the genders of the speech, for example, what is a noun, what is the verb and the adjective, the pronouns, these things, so that they can be, den xero ti lexi tora, ehm in their daily life that they could communicate with the Greeks

29. ENQ : Ok, so about writing. Ehm

30. PAN : That was the most difficult thing, because they they write backwards. Greeks write from left to right and they write the other way. So even the letters, how they write them, it's the opposite

31. ENQ : And do you think there are other difficulties they have ? What are the other main difficulties they have ?

32. PAN : I don't know if they have other difficulties. I don't know exactly because many kids could have problems of other kind I cannot detect, like dyslexia and this stuff. In Greek I can understand, but for for these kids I cannot understand if they cannot write because they have dyslexia or because they are still immature or they need to have more lessons or this stuff. I cannot understand. But some kids may have some problems, because they should have learned how to write when they were five, six years old and now for some kids, the first time that they write and they are thirteen, fourteen

33. ENQ : OK, and what are the reactions you noticed when children have to do written activities ?

34. PAN : Few kids responded to that. Very few kids responded to that. Most of them didn't do their homework or even the classroom they didn't want to copy from the board. The only exercises that they did was too match, to draw, to circle things, not write

35. ENQ : And what do you do when they don't want to write ?

36. PAN : I have to adjust my exercise to be more matching. But because I wanted them to know, we had to play in the classroom. Because they pos to lene? Make it more joyful, to enjoy the activities. Sometimes I bribe them with chocolates and cookies and all this stuff to write. I don't know, but it was very difficult. It still is, after so many months it's still very difficult to make them write

37. ENQ : So you noticed a difference when they have to speak and when they have to write ?

38. PAN : Nai it's worse when we have to write. Because when they speak, they use all kinds, they use the gestures, the tone of their voices, they're using these words. But when they don't, when they have to write only Greek, there's a wall, they cannot do it

39. ENQ : OK. You told me that you took some material from the books that you found. Do you also use other kind of teaching material for your classes ?

40. PAN : Ah I used cartoons. I used the fairy tales of my daughter, the books, short stories, easy stories for kids

41. ENQ : I remember Malala

42. PAN : Malala nai like that, but that was a success

43. ENQ : Ah really ?

44. PAN : Nai it was good because I tried other stories like Mowgli's, some from Jules Verne. I tried to find something classic and interesting, but they didn't like it, like Malala, Malala was more close to them because of the origin of the story

45. ENQ : And for Malala, because I was there just for one class, what kind of work did you do with the book ? Did you just read it ?

46. PAN : We read it, we explained all the words, then we had activities about the verbs and nouns, we conjugated, we turned the sentences from singular to plural. I did many things, I have found synonyms and opposites of some words. Yeah, that was very interesting and it was ehm I did it all, all by myself. Nai. Something I did my own on my own, because I had to find something to read because the Greek books were not enough, or they were not enough or too much. So I found that this story was ok, a little bit difficult, but ok. I explained the difficult words, but they could not, it was it was a story, they had the anticipation to know what is going on in on the next page. So it was something like that. It took us three months to get the book. It was fifteen, sixteen pages but it took us three months because we did page by page every lesson. But still they didn't do their homework at home, diladi they were not preparing the next page. They didn't learn the vocabulary, it was difficult, but I found the text that they could read. I made them read one by one, read the words so that they can hear the Greek. I could correct them. Of course they will have some accent, all of them, but speak Greek. Speak Greek. That is actually a trap for us, for the teachers, because it's easy for us to speak in English, or in French, sometimes. So it's the easy way to communicate to go on with the lesson. This is also about diladi sometimes I thought that I shouldn't have spoken English. But it was the time that pressed me and I had to explain something. It would have the time to wait for

them. And also in some classes sometimes they have sixteen kids. It's not four or five, sixteen kids, they're a lot. If they don't understand what is going on, they they lose their interest and then their starting having fun and talk with each other, quite the class. I had other problems

47. ENQ : Yeah, but I think, it's my opinion, it's ok if you use English in class, even if you are teaching Greek because you need it, a bit

48. PAN : Nai but the kids rely on me that I understand what they're going on, and they don't learn the Greek word because we can communicate, but the the goal of the lesson was not for for me to communicate with them in any language, it was in Greek. It's like, for example, when I learned Spanish, the lady that was a tutor was a Spanish married with a Greek guy, so she explained me from the beginning that she would never speak to me in Greek, NEVER, and she never spoke to me in Greek. I had to find a way to communicate with her in Spanish

49. ENQ : And was it more difficult for you or ?

50. PAN : It was at the beginning. It was a dead end, I wanted to quit, nothing was going on, but in two years I took my first diploma because I HAD to speak in Spanish. These kids, they don't have the same motivation. If they cannot express themselves, they stop talking. And then I don't want to lose them, so I go to English to get them again in class and we don't learn Greek that way. But it's ok, I think

51. ENQ : And what are the most common mistakes that you notice when they have to write ?

52. PAN : Genders. They cannot understand the difference between male and female in the words. Because if people have female, male and neutral, the neutral they don't understand. What is the neutral ? And and the tenses. The tenses

53. ENQ : These are very difficult also for us

54. PAN : These are these difficult, nai. Three tenses for the past, three tenses for the future. It was very difficult for them to understand the difference, but I think these were the most common mistakes

55. ENQ : And how do you correct the mistakes they do normally ?

56. PAN : Ehm correct them ? I don't know. I don't remember like that. I don't have a specific way. I just write and repeat the correct words. Repeat the correct words right and repeat the correct words. I give them some rules from the grammar, but I think they learned more things by experience. Learn the word by heart

57. ENQ : Ok ok and how do you evaluate students ? Do they need a grade at the end of the year ?

58. PAN : Out of twenty they have to get at least zero eight in Greek. For the other kids, it's ten out of twenty. The first two years I think they are excluded from the Greek, in the first year they're excluded from Greek. They don't give a test and all this stuff. I only examined them in historic, Greek history

59. **ENQ : They never have tests during the year ?**
60. PAN : No no no. Only the test that we did in class
61. **ENQ : And in class, what kind of tests**
62. PAN : Fill the gaps, match the words
63. **ENQ : And did you gave them marks ?**
64. PAN : No no no. Sometimes I did because they wanted the mark as a as a reward. But I tried to be a good mark, almost all of the time. To encourage them
65. **ENQ : I will ask you something about your experience of learning languages, because you spoke me about Spanish, so do**
66. PAN : I also learned some French in the past, I also know English, ok, I have studied Latin
67. **ENQ : and ancient Greek**
68. PAN : For me ancient Greek it's almost the same then modern Greek. OK, I understand
69. **ENQ : What is your level in these languages in speaking and in writing ?**
70. PAN : So, in English I have the proficiency. In French, I had something like a B1. In Spanish I've had the intermediate, something like lower in English. <((laughing)) In latin I never spoke to anybody>. But I I needed it for, in the university, for the bibliography I need it. I've had to study because most of the bibliography was in foreign languages, because here in Greece it's the American and Archeological School, the British School, all the principal school of the world are here in Athens, and they have excavations, so the the big archaeological sites were excavated by Germans, Americans, British and all this stuff. I had to read the annual papers
71. **ENQ : OK, I understand. Can you tell me what was in general your experience in learning how to write in these languages and if you have noticed some type of activity, some methods which in your opinion can be useful also with these students ?**
72. PAN : Look, I try to do something like reading comprehension. Small texts, small questions, true false all the stuff. From English, that is in English. Ehm only this I think I used. But I do it also in modern Greek this stuff. The difficulty was to find a text they will understand, or a little bit interesting. I never had oral exams with his kids. Never put a record or something to listen and answer, never
73. **ENQ : OK and for you, in your personal experience, which have been the most effective methods to learn to write in a foreign language ?**
74. PAN : Coping. Coping

75. ENQ : OK, last question. So finally, at the end of the year, do you think that the expectations you had before you started teaching had been met or not ? You already told me something about this

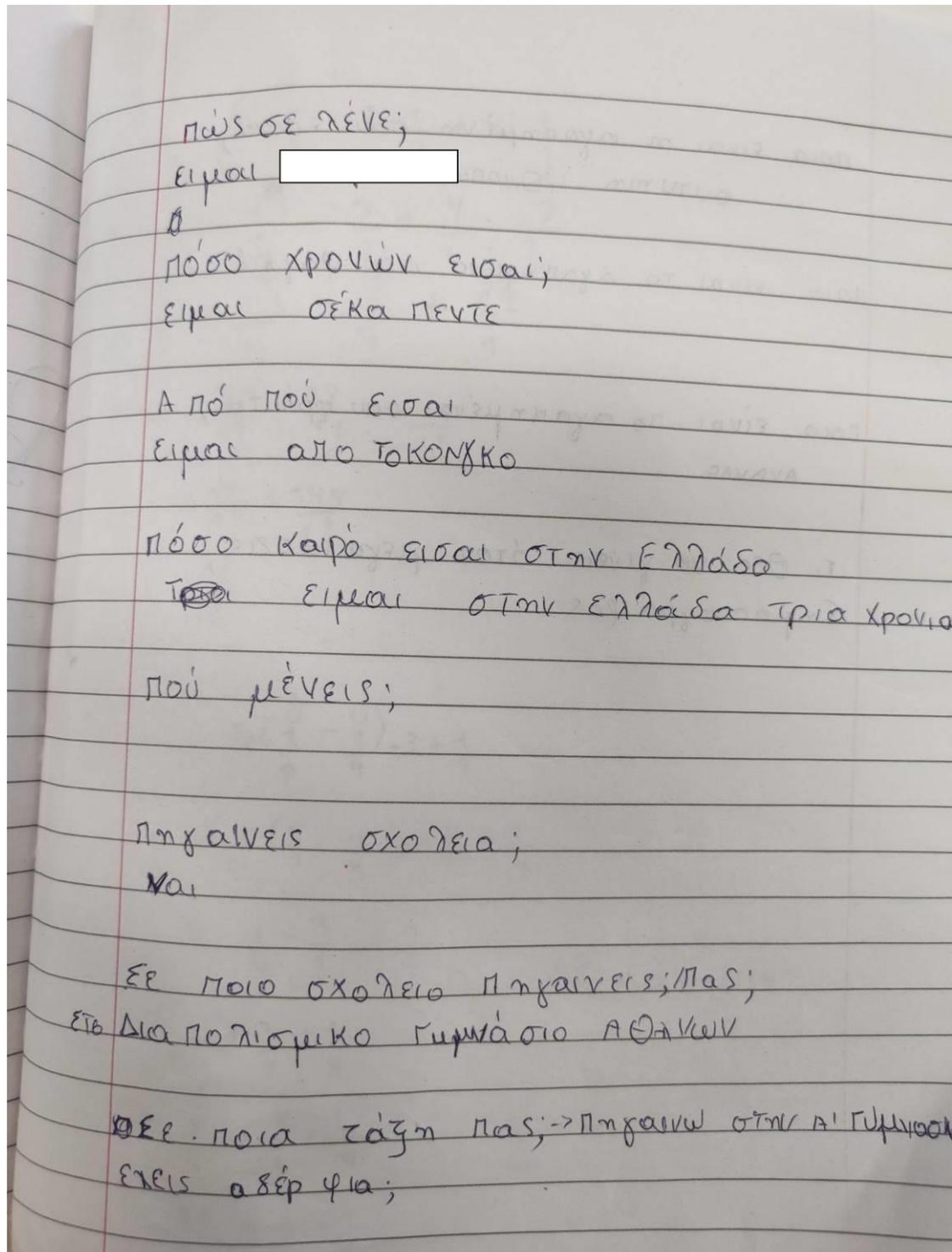
76. PAN : Look, I didn't have expectations because I didn't know that I will come here, I was drafted here. The ministry appointed me here without knowing. I didn't choose the school. They they gave me some choices and they asked me, but I didn't know it was random. It was the first time that I worked for the public education. That was interesting. That I'm a public servant, it's also interesting. That I have colleagues, that I enter in a classroom, that I I have more than one kid, because in private lessons you have only one kid. That was all interesting and it was a good experience. Diladi, my memory is nice from school. For the kids, I don't know if I gave them something at the end. I think they learned something, but the most important thing is that they know, I hope, that there are people that care for them. And that is more important for these kids that they have a problem with where they belong. They don't have home country. Now that was difficult, but I will leave them again and they will have to find another teacher next year. That's the bad thing about the educational system that I'm not a permanent, so I have to go to another school, meet new kids. And do it from the beginning, not complete from the beginning this time, but for the first time that was in a good experience, I learned a lot of stuff

77. ENQ : Thank you, yes, it's finished

Photographies des cahiers des élèves

Annexe 24. [Photographies 1 et 2]

Photographie 1



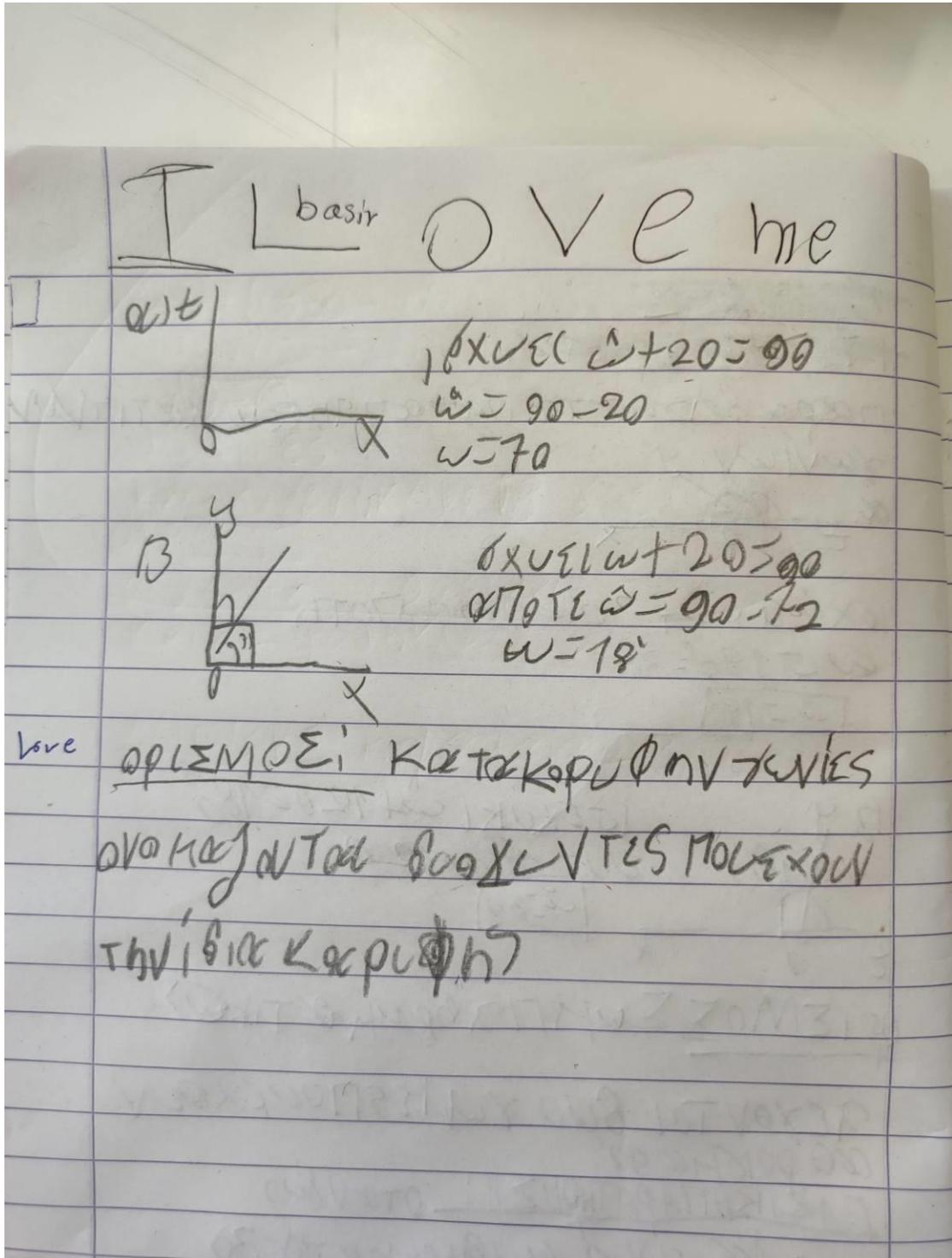
Photographie 2

γραίδι → πρόβατο → λύκος → αρκούδα
glass lamp WOLF

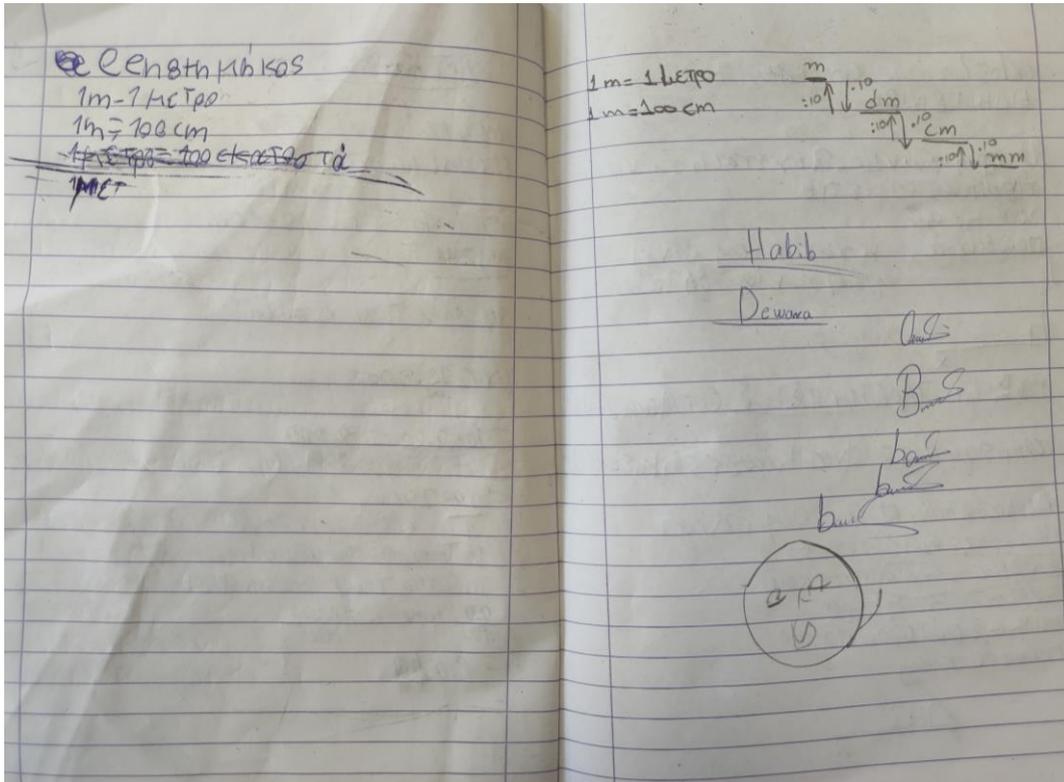
είμαι
είμαι από το κοκκό
είμαι δέκα ΠΕΝΤΕ χώνον
ΜΕΝΟΣ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ
οταν μεγαλώσω θα γίνω δικηγόρος οδός
πυροσβεστής στρατιωτικός παίω στην
γυμνασιου στο Διαπολιτισμικό γυμνασιο
ΑΘΗΝΩΝ Το αγαπημένο μου είναι
η γυμναστική η βιολογία η γλώσσα
τα μαθηματικά χρώμα
είναι το κόκκινο (Red)

Annexe 25. [Photographies 3 et 4]

Photographie 3



Photographie 4



Annexe 26 [Photographie 5]

