



HAL
open science

Éveil aux langues en UPE2A : projet autour de l'élaboration d'un kamishibai plurilingue

Agnès Gallezot-Chapuis

► **To cite this version:**

Agnès Gallezot-Chapuis. Éveil aux langues en UPE2A : projet autour de l'élaboration d'un kamishibai plurilingue . Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01548493

HAL Id: dumas-01548493

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01548493v1>

Submitted on 27 Jun 2017

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

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



**ÉVEIL AUX LANGUES EN UPE2A:
projet autour de l'élaboration
d'un kamishibai plurilingue**

**GALLEZOT
CHAPUIS
Agnès**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON et Cyril TRIMAILLE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES, orientation recherche

Année universitaire 2016-2017



**ÉVEIL AUX LANGUES EN UPE2A:
projet autour de l'élaboration
d'un kamishibai plurilingue**

GALLEZOT

CHAPUIS

Agnès

Sous la direction de Diana-Lee SIMON et Cyril TRIMAILLE

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES, orientation recherche

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je remercie Diana-Lee SIMON et Cyril TRIMAILLE pour leur disponibilité et leurs conseils précieux pour la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Mme Bruchet et ses élèves de l'UPE2A de l'école Jules Ferry de Grenoble pour leur enthousiasme et leur investissement dans le projet.

Un tendre merci aussi à ma famille pour son soutien.

Sommaire

Introduction.....	3
Partie 1 : Scolarisation des EANA en France dans le premier degré.....	5
CHAPITRE 1. LES EANA.....	5
1. ÉVOLUTION DES DÉNOMINATIONS.....	5
2. IDENTITÉS SOCIALE ET PERSONNELLE.....	6
3. IDENTITÉ(S) LINGUISTIQUE(S).....	10
4. « RUPTURE MIGRATOIRE ».....	15
CHAPITRE 2. LA POLITIQUE DE SCOLARISATION DES EANA DANS LE PREMIER DEGRÉ.....	16
1. TEXTES OFFICIELS.....	16
2. DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES.....	19
3. POLITIQUE D'INCLUSION.....	20
4. LES LANGUES À L'ÉCOLE ET DE L'ÉCOLE.....	22
5. DISTANCE/PROXIMITÉ AVEC UN PROFIL ATTENDU.....	27
CHAPITRE 3. LES ATTITUDES FACE AU BI-PLURILINGUISME DES EANA.....	29
1. PARADOXE : UN PAYS MULTILINGUE ET UNE POLITIQUE SCOLAIRE MONOLINGUE.....	29
2. CRAINTES ET REPRÉSENTATIONS NÉGATIVES DES ENSEIGNANTS.....	30
3. CONSÉQUENCES DES REPRÉSENTATIONS NÉGATIVES.....	32
4. RECHERCHES, DIRECTIVES ET APPROCHES VALORISANT LE PLURILINGUISME.....	33
5. LES APPROCHES PLURIELLES : DÉMARCHES EN FAVEUR DU BI-PLURILINGUISME.....	36
Partie 2 – Un projet d'écriture plurilingue en UPE2A.....	41
CHAPITRE 4. LE CONTEXTE DU PROJET.....	41
1. L'ÉCOLE.....	41
2. LA CLASSE ET SON ENSEIGNANTE.....	42
3. LES ÉLÈVES.....	43
CHAPITRE 5. DESCRIPTION DU PROJET.....	44
1. LA NAISSANCE : LE CONCOURS.....	44
2. LA RÉALISATION DES PLANCHES DU KAMISHIBAI.....	49
3. L'ABOUTISSEMENT : LES PRÉSENTATIONS AUX CLASSES ET AUX FAMILLES.....	55
CHAPITRE 6. DES ACTIVITÉS D'EAL AUTOUR DU PROJET.....	56
1. LA FLEUR DES LANGUES.....	57
2. LES COMPTINES EN LANGUE PREMIÈRE.....	57
3. LES ANIMAUX ET LEURS PETITS.....	58
4. LES ONOMATOPÉES.....	58
5. LE NOM DES PAYS D'ORIGINE.....	59
Partie 3 – Évaluation du projet et perspectives.....	61
CHAPITRE 7. MÉTHODOLOGIE.....	61
1. DÉMARCHE DE RECUEIL DES DONNÉES.....	61
2. MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES.....	64
CHAPITRE 8. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS.....	64
1. RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE.....	64
2. EXPRESSION ET CONSTRUCTION D'IDENTITÉS INDIVIDUELLES OU SINGULIÈRES.....	66
3. CONFRONTATION À L'ALTÉRITÉ.....	80
4. CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ COLLECTIVE.....	83
CHAPITRE 9. ÉVALUATION PAR L'ENSEIGNANTE DE L'UPE2A ET PERSPECTIVES.....	89
1. ANALYSE DE L'ENSEIGNANTE.....	89

<u>2. PERSPECTIVES.....</u>	<u>90</u>
<u>Conclusion.....</u>	<u>92</u>

Introduction

« Faire des élèves des explorateurs au pays du langage et des langues », c'est ainsi que Perregaux (1999, p. 1) résume les approches ÉOLE¹, initiées en Suisse romande, dont le fer de lance est la promotion du plurilinguisme et l'ouverture aux langues. Comment ne pas être tenté par cette idée ?

Professeure des écoles depuis 20 ans, j'ai souhaité compléter ma formation professionnelle en préparant un Master Didactique des langues, parcours FLES (français langue étrangère et seconde) à l'université Grenoble-Alpes. Rapidement attirée par la question du plurilinguisme et directement concernée par l'accueil des élèves allophones dans le premier degré, j'ai orienté mes lectures sur ces deux points et voulu y consacrer mon travail de mémoire. En septembre, suite à une recherche sur le site du CASNAV² de Grenoble, j'ai pris connaissance d'un concours organisé par une association promouvant le plurilinguisme, qui consistait à produire avec une classe un kamishibai plurilingue sur le thème de la différence. Dans ma pratique enseignante, j'ai souvent mis en place des projets transdisciplinaires et cela m'a semblé être l'occasion de travailler avec des élèves allophones, d'échanger avec une collègue ayant l'expérience de l'UPE2A³ et d'expérimenter cette exploration au pays des langues dont parle Perregaux. Au cours du projet, la question de l'identité est apparue comme le fil rouge.

En effet, pour l'élève allophone nouvellement arrivé, l'épisode migratoire signifie l'introduction d'une nouvelle langue dans son répertoire verbal, son identité linguistique évolue ; il signifie aussi la confrontation avec d'autres, la construction de nouveaux réseaux d'appartenance, de nouvelles identifications, la redéfinition de nouvelles frontières entre groupes. Tous ces changements entraînent des modifications de l'identité personnelle et sociale de l'enfant. Je rejoins Lüdi dans l'idée qu'un des rôles de l'École est de permettre à l'élève allophone nouvellement arrivé de « reconstruire des repères qui lui permettent de se situer, de s'identifier et d'identifier les autres » (Lüdi, 1995, p. 205).

Or, depuis que l'École française accueille des élèves étrangers, elle oscille entre reconnaître leurs spécificités et ne pas faire de différence avec les autres élèves, pour ne pas les stigmatiser. Elle est également prise en tension entre l'ouverture à la diversité

¹Éducation et ouverture aux langues à l'école

²Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

³Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

linguistique et une idéologie monolingue persistante qui vise à maintenir la cohésion nationale, c'est-à-dire entre la valorisation des langues premières des élèves et la focalisation sur l'apprentissage du français. Il faudrait que l'École tienne compte des résultats obtenus par des groupes de chercheurs en linguistique, sociolinguistique et didactique des langues qui réfléchissent depuis plus de quarante ans à des démarches permettant de travailler avec toutes les langues présentes à l'école (langues régionales, langues de la migration, langues étrangères vivantes, langue(s) de scolarisation). La non reconnaissance institutionnelle et le non usage des compétences linguistiques des élèves allophones reviennent à ignorer le "déjà là" et une partie de leur identité.

Quel peut/doit être le rôle de l'École dans la construction identitaire des élèves qu'elle instruit et des élèves allophones en particulier ? Vaste question... À mon niveau, dans ce mémoire, je me demanderai dans quelle mesure le projet mené cette année, dans ses 3 dimensions, collective, plurilingue et artistique, permet l'expression et la construction d'identités individuelles, la confrontation à l'altérité et la construction d'une identité de groupe. Cette triple interrogation m'amènera à aborder la question de l'inclusion des EANA et de sa mise en application.

Dans un premier temps, je m'intéresserai à la scolarisation des élèves allophones en France dans le premier degré : après avoir esquissé un portrait de ces élèves, j'exposerai la politique française de prise en charge de ces élèves et les attitudes de l'Institution scolaire, des enseignants et de la société face au plurilinguisme. Puis, je présenterai quelques approches didactiques, dites plurielles, qui proposent des activités impliquant plusieurs langues. Je consacrerai ensuite une deuxième partie à la présentation de la classe d'UPE2A dans laquelle le projet a été conduit et à la description de l'expérience menée (écriture et réalisation artistique du kamishibai et expérimentation de séances d'« éveil aux langues »). Enfin, je ferai dans une troisième partie une analyse interprétative des données directes (comportements et discours des élèves) et indirectes (entretiens semi-directifs des élèves et de l'enseignante) recueillies sur le terrain.

Partie 1 : Scolarisation des EANA en France dans le premier degré

Chapitre 1. Les EANA

Avant de s'intéresser à la scolarisation des EANA (Élèves allophones nouvellement arrivés), il convient de définir le public auquel renvoie ce sigle et de rappeler les termes qui l'ont précédé. L'évolution de la terminologie est intéressante, car elle témoigne de changements dans la représentation que l'Institution scolaire a de ces élèves.

1. Évolution des dénominations

En France, l'école instruit des élèves étrangers depuis plus d'un siècle. Si la scolarisation de ces élèves s'est d'abord faite « sans directives précises », comme le rappelle Goï (2015a, p. 25), c'est à partir de la circulaire du 13 janvier 1970 qu'ils sont nommés et c'est par les expressions « élèves étrangers » ou « non francophones ». Plus tard, ces élèves sont désignés comme « enfants immigrés » (circulaire du 9 avril 1975), « enfants de migrants » (circulaire du 13 mars 1986), ces deux dénominations, comme le note Galligani (2012), se réfèrent au statut social et à l'histoire personnelle de ces enfants. Le même mois, la circulaire du 13 mars 1986 parle d'« enfants étrangers nouvellement arrivés en France », celle du 1er juin 1999 utilise les expressions « primo-arrivants » et « nouveaux arrivants » : elles évoquent à nouveau le parcours personnel de migration. Ce sont des expressions « plus neutres et moins stigmatisantes qui renvoient à une situation qui ne peut être que transitoire », selon Cherqui & Peutot (2015, p. 10). Ces deux auteurs notent que la dénomination « nouveaux arrivants » « renvoie à l'immédiateté et à une situation en cours non encore définitive », alors que l'appellation « nouvellement arrivés » exprime « l'idée d'un début d'installation ». Ils notent également que le mot « enfants » marque un « rapport plus lâche à l'école » que le mot « élèves ». Dans la circulaire du 20 mars 2002, il est question d'« élèves de nationalité étrangère », la référence à l'altérité même est à nouveau présente. Goï (2015a) remarque que, dans la circulaire du 25 avril 2002, la dénomination « élèves nouvellement arrivés en France » est complétée par la précision « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », évoquant ainsi le vécu langagier des élèves et l'écart avec une compétence attendue. À partir de la circulaire du 2 octobre 2012, le vocable « allophone » est utilisé. Cet adjectif récent dont l'étymologie est rappelée par Cherqui et al. (2015, p. 11) - « du grec [...] *allos*, « autre » et [...] *phonein*, émettre un son, parler » - désigne celui qui parle une autre ou d'autres langues. Goï (2015a) note que l'apparition de ce nouveau vocable dans la

catégorisation des élèves étrangers montre un changement important dans la façon de les considérer : ceux-ci ont des compétences dans une ou d'autres langues, qu'il s'agit désormais de voir comme une ressource et non comme un obstacle ; leur plurilinguisme est reconnu.

En près d'un demi-siècle, la dénomination des élèves étrangers dans les textes officiels, a évolué, avec l'évolution du regard de l'École. Galligani (2012) voit dans les choix successifs de termes « de véritables actes de catégorisation reposant sur des critères liés à l'origine, à la nationalité ou encore à l'appartenance sociale de la personne. »

C'est important de retracer cette évolution afin de montrer que l'on se situe actuellement, depuis 2012, dans une démarche de reconnaissance de l'identité linguistique des élèves étrangers accueillis en France, par l'Institution, en tout cas par le choix du terme utilisé pour les catégoriser. Pour résumer, on peut dire que le sigle aujourd'hui utilisé, EANA, insiste sur la qualité d'élève, la maîtrise d'une autre langue (« allophone ») et la situation personnelle de ces enfants (« nouvellement arrivés »), c'est-à-dire sur leurs identités non seulement sociale et personnelle, mais aussi sur leur altérité linguistique.

2. Identités sociale et personnelle

L'identité est à rapprocher du mot latin « idem », le même, et renvoie dans sa définition à un paradoxe : l'identité d'un individu, c'est ce qui le rend « à la fois semblable et différent, unique et pareil aux autres » (Lipiansky cité par Trimaille, 2015b, p. 46).

Goï (2015a, p. 21) rappelle que « l'identité personnelle, subjective, renvoie à ce que le sujet a d'unique, de singulier, à son individualité propre, quand l'identité sociale envisage le rôle joué par la catégorisation sociale de l'individu » et que « [c]es notions [...] peuvent difficilement être séparées ». Un individu, parce qu'il appartient à plusieurs groupes (famille, école, minorité, nation...), a une identité sociale plurielle. La construction de telles identités passe par une conscience d'appartenance à ces groupes de la part de l'individu, une reconnaissance par les autres membres de ces groupes et une identification comme membre de ces groupes par les membres d'autres groupes de même type.

La question de l'identité est importante dans le cas des EANA à plusieurs titres : enfants, ils sont en pleine construction identitaire et, enfants de migrants, ils découvrent lors de leur installation en France une autre culture, une autre langue, une autre éducation, de nouvelles normes sociales qui vont sans doute participer à cette construction.

Il n'est pas question ici de catégoriser les enfants allophones pour les classer ou les ranger dans une même case, mais plutôt d'esquisser un portrait et de reconnaître la pluralité de leurs identités.

2.1. Des enfants de migrants

Les élèves allophones que l'on accueille à l'école sont des enfants de migrants, ils constituent une population très hétérogène par leur vécu : ils ont une histoire hors de France avant la migration et un parcours migratoire, lié le plus souvent à un projet de leurs parents.

Il convient d'abord de définir les mots « étranger », « migrant », « immigré », pour lesquels il y a souvent des confusions. En effet, ils ne recouvrent pas les mêmes réalités. Une personne *étrangère* réside en France et n'a pas la nationalité française, une personne *immigrée* réside en France et « est née étrangère dans un pays étranger » (Borrel, 2006, p. 4). Cette dernière catégorie est définie par deux critères : la nationalité et le lieu de naissance. On comprend ainsi qu'un immigré n'est pas forcément un étranger, il peut avoir acquis la nationalité française. Inversement un étranger n'est pas forcément un immigré, il peut être né en France. Le terme « migrant », quant à lui, exprime davantage l'idée de déplacement que celui d'« immigré » et est par conséquent souvent associé à l'adjectif « nouveau ».

Lüdi & Py (2003, p. 18) donnent « une acception très large au terme de migrant, qui en vient à désigner toute personne plongée dans un milieu géographique, culturel et linguistique nouveau, quelles que soient les raisons, les circonstances sociales et la durée de ce changement. » Cette définition illustre la grande diversité de profils d'enfants de migrants, selon le pays d'origine, le vécu langagier, le niveau de scolarisation, le projet de migration, la situation sociale en France, comme le note également Galligani (2012). Tous ces éléments en font un groupe très hétérogène, dans lequel on peut toutefois « déceler une certaine homogénéité de la situation affective vécue [...] : sentiment de rupture, de déracinement, de douleur » (Galligani, 2012).

Pour dresser un portrait en chiffres, on dispose des informations statistiques de l'INSEE, publiées dans la revue en ligne *INSEE Première*. Début 2013, on recensait 5,8 millions d'immigrés vivant sur le territoire français, soit 8,8 % de la population (Brutel, 2014, p. 1). Ils représentaient 8 % de la population en 2004, ce qui fait donc une moyenne de 200 000 immigrés arrivés chaque année de 2004 à 2012. L'âge moyen des immigrés arrivés en 2012

était de 28 ans et 17 % étaient âgés de moins de 16 ans (Brutel, 2014, p. 2). Parmi les immigrés entrés sur le territoire français en 2012, près de la moitié est née dans un pays d'Europe (essentiellement au Portugal, au Royaume-Uni, en Espagne, en Italie et en Allemagne) et 30 % sont nés dans un pays africain (essentiellement au Maghreb) (Brutel, 2014, p. 2).

Pour les élèves allophones, on ne dispose pas de recensement national précis des pays d'origine ; certaines académies disposent de données, mais celles-ci ne sont pas informatisées et centralisées. Sur le terrain, cependant, on constate une très grande diversité de nationalités. Dans certaines académies, ont été recensées plus de 60 nationalités différentes (Sallé, 2012).

Goï (2015a) rappelle la réglementation de l'installation en France des étrangers : pour y résider légalement, un étranger doit détenir un visa réglementaire, avoir déposé une demande de droit d'asile, bénéficier du regroupement familial ou, sous certaines conditions, bénéficier d'une carte de séjour temporaire pour obligation de soins. Quelle que soit la situation administrative de leurs parents, légale ou illégale, les enfants de migrants, dès qu'ils sont en âge d'être scolarisés, « ont les mêmes droits à être instruits que les élèves de nationalité française » (circulaire du 20 mars 2002).

2.2. Des élèves

La circulaire du 20 mars 2002 rappelle que « la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle ».

La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (désormais DEPP) recueille chaque année des informations sur les EANA auprès des Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (désormais CASNAV) et auprès des directions des services départementaux de l'éducation nationale (désormais DSDEN). La DEPP publie ensuite ces statistiques dans une note d'information.

Ainsi, en 2014-2015, 52 500 élèves allophones ont été scolarisés : 25 500 dans les écoles élémentaires, 22 300 dans les collèges et 4 700 dans les lycées (DEPP, 2015); ils étaient 38 100 en 2010-2011 (DEPP, 2012). Ces chiffres ne comptabilisent pas les élèves allophones scolarisés en maternelle, car ils ne bénéficient pas de prise en charge en

dispositifs d'accueil : pour le premier degré, ce ne sont que les élèves d'école élémentaire, donc âgés d'au moins 6 ans, qui « peuvent être regroupés dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

Nous avons vu dans le paragraphe précédent que les trajectoires migratoires des élèves allophones et de leurs parents sont variées (de par leur cheminement bien sûr, mais également de par leurs fondements et leurs objectifs), il en est de même pour le parcours scolaire des enfants. Il n'est pas toujours facile de connaître le parcours scolaire antérieur des élèves allophones, faute de documents administratifs. Lorsqu'on arrive à retracer ces parcours, on observe des modes et des durées de scolarisation extrêmement variées : on peut en particulier trouver des enfants très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine ou dans un (ou plusieurs) pays de transition, on parle alors d'EANA-NSA, NSA signifiant non scolarisés antérieurement. Leur scolarisation demande des réponses pédagogiques particulières. Certains élèves qui ont été antérieurement scolarisés peuvent avoir subi des interruptions de scolarité du fait de leur expatriation. Enfin, certains élèves peuvent avoir été scolarisés dans des pays où la culture éducative est très éloignée de la culture éducative française.

Dabène (1994, p. 153) parle d'«acculturation» : l'enfant doit s'habituer dans un nouvel univers scolaire à de nouvelles règles (règles de déplacement, de prises de parole, etc.). Il doit se réadapter à son nouveau « métier d'élève » (Auger, 2012). Du fait d'une « distance culturelle » (Dabène, 1994, p. 35), écart entre les « systèmes de valeur en vigueur dans les sociétés ou [l]es traditions éducatives qui en découlent », certains élèves peuvent rencontrer des difficultés dans leurs apprentissages ou du moins avoir besoin d'un temps d'observation/adaptation.

Pour un EANA, l'installation dans un nouveau pays, dans une nouvelle culture s'accompagne la plupart du temps de la rencontre avec un nouveau système scolaire, mais également de l'immersion dans une nouvelle langue, ce qui entraîne la reconfiguration de son répertoire verbal et aussi des « réorganisations non seulement dans sa (ses) langue(s) « déjà là » [...], mais encore dans le système de ses représentations de soi et des autres, et donc potentiellement de son identité » (Trimaille, 2015b, p. 40). C'est cette autre composante de l'identité des élèves allophones nouvellement arrivés que je vais évoquer maintenant.

3. Identité(s) linguistique(s)

3.1. Allophonie

La récente utilisation du mot « allophone » à la place de « non francophone » pour qualifier les élèves nouvellement arrivés montre, on l'a vu, un changement de perception de ces élèves : ils ne sont plus définis par un manque dans leur identité linguistique, mais par une compétence dans une autre langue.

Lorsqu'on s'intéresse à la langue ou aux langues des élèves allophones, on est confronté à la difficulté de la dénomination : « langue(s) maternelle(s) », « langue(s) d'origine », « langue(s) première(s) », « langue(s) native(s) », « langue(s) familiales », « langue(s) de la maison » ou encore « langue(s) d'appartenance » sont des termes couramment rencontrés dans la littérature ou dans les textes officiels. À quoi renvoient ces différentes appellations et quelle est celle qui serait la plus adaptée à la situation des élèves allophones ? Dans le langage courant, c'est essentiellement l'expression « langue maternelle » qui est utilisée. Comme le remarque Castellotti (2001), on peut souvent répondre très rapidement pour dire quelle est sa langue maternelle, en revanche il est très difficile d'en donner un sens précis. Comme le notent Vermes et Boutet (1987, p. 24), « [l]a notion de langue maternelle, point de départ et point d'ancrage de l'identité à la fois individuelle et collective, bien qu'utilisée constamment comme valeur référentielle, demeure un concept flou sinon ambigu ». Selon Dabène (1994, p. 10), le premier critère de définition auquel on pense est l'étymologie : la langue maternelle est la langue parlée par la mère ou par « l'environnement parental proche ». Cette définition est celle que l'on trouve la plupart du temps dans les dictionnaires, mais elle n'est pas valable dans toutes les situations sociales ou sociolinguistiques : par exemple, un enfant peut être élevé par une autre famille (Dabène, 1994, p. 10) ou sa mère peut lui parler dans une langue qui n'est pas la sienne (Castellotti, 2001, p. 21).

Des propositions alternatives ont été faites au fil du temps pour remplacer l'expression « langue maternelle » et comme Castellotti (2001), je retiendrai celle de « langue première ». Cette dénomination offre l'avantage de faire intervenir plusieurs critères : l'ordre d'appropriation, l'importance donnée à la langue par le locuteur ou le groupe (société, école...) et une « dimension psychoaffective » (Castellotti, 2001, p. 23) qui est moins marquée que dans l'expression « langue maternelle » (Cuq, 1991).

On dispose de peu de données statistiques sur les langues premières des enfants de migrants et même de leurs parents. D'une façon générale, il y a peu d'enquêtes publiques sur les langues en France, du fait probablement de l'idéologie monolingue française. Les rares qui existent portent sur les langues régionales (Alsace, Bretagne, Corse). Deux enquêtes, cependant, se sont intéressées aux langues de l'immigration. La première, l'enquête Famille réalisée en 1999 par l'Institut National d'Études Démographiques (INED) à l'occasion du recensement de la population, s'est basée sur un vaste échantillon de 380 000 adultes et l'analyse de réponses à un questionnaire. Cette enquête a permis d'avoir accès à des données sur la diversité des langues en France (près de 400 langues différentes ont été identifiées), mais peu sur les pratiques. En 2008, l'enquête Trajectoires et origines (TeO) de l'INED et de l'INSEE a porté sur un échantillon de 22 000 immigrés et descendants directs d'immigrés. Cette enquête s'intéressant à la question de l'intégration, les questions étaient plus tournées sur la pratique du français que sur celle des langues premières. Par ailleurs, la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) a créé en 1999 un observatoire des pratiques linguistiques pour recenser les savoirs relatifs à la diversité linguistique de la France et devrait prochainement développer un « instrument statistique des langues parlées en France » (Alessio, 2014, p. 20).

La langue première de l'élève allophone est une composante de son identité : c'est dans cette langue que l'enfant a grandi et a fait ses premiers apprentissages sociaux et parfois scolaires. Lorsqu'il s'installe en France, elle fait partie de son vécu ; lorsqu'il commence à apprendre le français, cela fait de lui un bilingue ou un plurilingue s'il était déjà bilingue ou plurilingue.

3.2. Bi-plurilinguisme

On l'ignore, mais « plus de la moitié de l'humanité est plurilingue », [l]e plurilinguisme n'est pas une exception » (Lüdi & Py, 2003, p. 1). On l'ignore parce que, bien souvent, la définition que l'on a de la personne bilingue ou plurilingue est erronée.

Bloomfield (cité par Trimaille, 2015b, p. 41) évoque en 1935 pour le bilinguisme une « connaissance parfaite d'une langue étrangère ». Plus proche de nous, l'édition 2002 du *Nouveau Petit Robert* définit la personne bilingue comme une personne « qui parle, possède parfaitement deux langues ». Cela renvoie à l'acceptation commune du mot « bilinguisme » : une maîtrise parfaite et égale de deux langues. « C'est une définition fortement restrictive, qui ne peut s'appliquer que dans des cas rarissimes, voire inexistantes » (Dabène, 1994, p. 83). On peut se demander, comme Trimaille (2015a), si

c'est possible de parler et comprendre parfaitement une langue, sa langue première, et a fortiori une deuxième. Cette définition correspond à une représentation des langues comme des « entités homogènes et absolument séparées » (Trimaille, 2015a, p. 7), tout simplement à des « idées fausses » (Grosjean, 2015, p. 10). Selon cet auteur,

le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Cette définition, nettement moins restrictive, englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre langue, celles qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, bien entendu, celles qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues (Grosjean, 2015, p. 16)

Cette définition, contrairement aux deux précédentes, n'évoque pas, pour les deux ou plusieurs langues du locuteur, de niveau minimal de compétence à atteindre pour que le bilinguisme soit reconnu. Elle insiste plutôt sur la régularité de la pratique, c'est un point de vue fonctionnel. Enfin, dans cette définition, deux types de bilinguismes transparaissent : le bilinguisme dominant dans lequel la compétence dans une langue n'est pas égale à la compétence dans l'autre langue, et le bilinguisme équilibré dans lequel les compétences dans les deux langues sont élevées et de même niveau (Trimaille, 2015a).

Grosjean (2015, p. 41) complète sa définition par l'exposé du « principe de complémentarité » : le choix des langues utilisées par les bilingues répond aux besoins communicatifs ; un locuteur bilingue choisit une des langues de son répertoire selon la situation de communication, les interlocuteurs et/ou les objectifs de l'interaction.

Le cas des élèves allophones, quelques semaines après leur installation en France, correspond bien à cette définition du bilinguisme : ils utilisent régulièrement au moins deux langues, le français à l'école et dans leur nouvel environnement et leur langue première en famille. Pour aller plus loin dans la caractérisation du bilinguisme des EANA, on peut dire que leur bilinguisme est successif, parce qu'avant leur arrivée dans les dispositifs spécifiques en France ils ne maîtrisent pas le français, c'est une des conditions de leur prise en charge dans les dispositifs d'ailleurs. L'acquisition de la langue seconde a lieu après celle de la langue première.

Pour résumer, au début de la scolarité des EANA en France, leur bilinguisme est dominant et successif. Pourquoi est-ce si important de définir le bi-plurilinguisme des EANA ? Parce que poser une définition précise est une première étape vers la reconnaissance de leur identité linguistique et parce que mieux connaître est essentiel pour préparer l'accueil.

Qualitativement, les notions de bilinguisme et de plurilinguisme étant proches, on les regroupe communément en utilisant le terme de bi-plurilinguisme (Trimaille, 2015b). C'est cette lexie que j'utiliserai par la suite.

3.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle

Dès qu'il commence à parler la langue de l'école, l'élève allophone est un « locuteur spécifique » (Grosjean, cité par Hélot, 2007, p. 24) , parce qu'il a un répertoire verbal pluriel constitué de plusieurs parlers : outre sa langue première, il utilise la langue du pays d'accueil, le français, au bout d'un temps plus ou moins long. Dans sa classe ordinaire et dans l'unité pédagogique qui l'accueillent, il apprend le français de scolarisation. Comme l'évoque Hélot (2007, p. 42), « chaque langue est non seulement associée à un espace bien différent, mais aussi à un espace où les échanges langagiers sont de nature différente ». Chaque langue est utilisée pour différentes fonctions et dans des contextes donnés (Hélot, 2007) : à la maison, la langue première sert à échanger avec ses proches dans des situations familières ; à l'école, le français sert principalement à apprendre et à échanger avec des camarades natifs ou non natifs. C'est une approche fonctionnelle des langues, proposée par certains chercheurs en sciences du langage à partir de la notion de *répertoire linguistique* développée par John Gumperz au début des années 1960.

Ainsi, lors du développement du répertoire langagier d'un individu plurilingue d'une façon générale et d'un élève allophone en particulier, les langues ne sont pas rangées dans des compartiments séparés, mais composent un répertoire de variétés linguistiques, dont l'utilisation dépend d'une compétence complexe, appelée compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP). Pour Coste, Moore & Zarate, (1997, p. 12), la CPP est :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12)

En bref, si l'on revient sur la définition du bilinguisme de Grosjean, on peut dire que, de même que la personne bilingue « n'est pas la somme de deux individus monolingues » (Hélot, 2007, p. 24), sa compétence communicative n'est pas la somme de compétences monolingues, elle est différente de celle de deux locuteurs monolingues. En effet, elle « inclut non seulement la connaissance de deux langues mais la capacité de passer de l'une à

l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance » (Hélot, 2007, p. 24). La personne bilingue est donc forte d'une compétence double : une compétence plurilingue qui lui permet de communiquer dans chacune des langues de son répertoire en fonction de la situation et de l'interlocuteur, et une compétence pluriculturelle qui lui permet de produire un discours adapté à la culture de l'interlocuteur. Cette compétence complexe est en général déséquilibrée : le niveau de maîtrise dans chacune des langues n'est pas le même, de même que le profil des capacités langagières et le profil multiculturel (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12). Elle est également évolutive et est par conséquent amenée à évoluer au fil des apprentissages, du vécu, de l'exposition à des variétés langagières... (Hélot, 2007).

Ces pratiques en plusieurs langues et parfois en plusieurs écritures fondent « des identités et des compétences, uniques et plurielles tout à la fois » qui, souvent, ne sont pas connues des enseignants ou qui ne sont pas reconnues, valorisées ; elles peuvent même être parfois envisagées comme « sources de troubles » (Moore, 2006, p. 204 et 205). J'évoquerai ces attitudes face au bi-plurilinguisme des EANA dans le chapitre 3.

Je terminerai en évoquant la définition de l'identité proposée par la sociologue, Taboada-Leonetti (1990, p. 44) : elle considère l'identité « comme l'ensemble structuré des éléments identitaires qui permettent à l'individu de se définir dans une situation d'interaction et d'agir en tant qu'acteur social », elle la considère aussi :

comme le produit d'un processus dynamique plutôt que comme un donné objectif et immuable. Tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction, familiaux et sociaux, [...] se construit et se reconstruit l'ensemble de traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit face aux autres.

Cela signifie qu'en fonction du contexte c'est telle composante identitaire qui s'exprimera le plus, avant de laisser la place à telle autre. Selon Moro, Peiron & Peiron (2012) , toutes les composantes de l'identité ont leur importance et doivent être assumées sans établir de hiérarchie entre elles.

Parce que la construction de l'identité des EANA, comme celle de n'importe quel enfant d'ailleurs, est un processus dynamique et permanent, l'école ne doit pas enfermer ses élèves dans une composante de leur identité sociale, personnelle ou linguistique. Comme le dit Abdallah-Preteuille :

La prise en compte de la diversité et de la dimension plurielle des migrations introduit le relativisme et interdit toute attitude pédagogique figée et stéréotypée. Tout comme pour les enfants francophones, il y a autant de cas de figures qu'il y a d'enfants. L'appartenance à une catégorie de la population est une caractéristique, certes, mais pas plus qu'une caractéristique (1982, p. 12).

Cette problématique de la prise en compte de la pluralité identitaire des élèves allophones sera également évoquée dans le chapitre 3.

4. « Rupture migratoire »

L'expression « rupture migratoire » est de Calin (1999), elle désigne le « changement important de la position sociale objective du sujet » qui a lieu suite à une migration. Cet auteur explique que l'émigration « met inéluctablement en cause les sentiments sociaux d'appartenance, et partant de là le sentiment d'identité », ce qui cause une « fragilisation » de l'identité. Si les migrants ont peu de repères dans le pays d'accueil, rencontrent des difficultés d'insertion et/ou subissent des « réactions de rejet », la fragilisation est aggravée.

Lors du changement d'environnement social que représente la migration, des composantes de l'identité personnelle peuvent être déstabilisées : l'identité familiale et l'identité sexuée par exemple peuvent subir une remise en cause par l'exposition aux modèles familiaux et aux statuts sociaux du pays d'accueil. Si le migrant vit mal le changement d'environnement et ses différentes conséquences, la « continuité du sentiment identitaire » peut être mise à mal et les « réaménagements identitaires » nécessaires pour que l'installation dans le pays d'accueil et l'adaptation se passent au mieux, peuvent être rendus difficiles (Calin, 1999). On peut même observer des réactions de déni du choix migratoire ; ce déni s'exprime par :

- l'effacement de la dimension volontaire du départ,
- l'effacement du choix du pays d'accueil,
- l'idéalisation rétrospective du pays d'origine,
- l'idéalisation rétrospective de [la] situation personnelle dans le pays d'origine,
- la substitution de l'idée d'un séjour professionnel à l'étranger en lieu et place de la réalité de l'émigration (Calin, 1999).

Ce déni de la part d'un ou des parent(s) peut avoir de lourdes conséquences sur les enfants : ils sont en pleine construction identitaire et le déni de leur(s) parent(s) rend difficile leur inscription sociale, peut provoquer un dysfonctionnement éducatif, en particulier les enfants peuvent grandir dans une idéalisation nostalgique du pays d'origine.

A l'inverse, certains migrants peuvent manifester une « volonté radicale d'assimilation au pays d'accueil », qui, certes, facilite l'insertion et l'acquisition de la langue du pays de résidence, mais est aussi une forme de déni, le déni du pays d'origine.

L'École a un rôle ici à jouer, elle doit aider les enfants de migrants à construire leur identité en les accueillant dans un respect et une reconnaissance de leur origine, et en leur donnant des repères.

Je vais maintenant évoquer la politique de scolarisation mise en place pour accueillir les EANA dans le premier degré en France.

Chapitre 2. La politique de scolarisation des EANA dans le premier degré

1. Textes officiels

Comme mentionné au premier chapitre, depuis la loi du 28 mars 1882 (dite loi Jules Ferry) qui rend l'école obligatoire, laïque et gratuite, les élèves nouvellement arrivés en France ont droit, au même titre que les enfants français, à l'instruction. Au début des années 1970, suite à l'augmentation du nombre d'élèves étrangers, le ministère de l'Éducation Nationale, en avance sur les textes européens, organise leurs conditions de scolarisation par la circulaire du 13 janvier 1970 : des classes expérimentales (classes d'initiation, CLIN, et cours de rattrapage intégré, CRI) accueillant les "primo-arrivants" âgés de plus de 6 ans sont ouvertes dans le premier degré. En 1976, une autre circulaire institue les Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (désormais CEFISEM), afin d'assurer le suivi de ces dispositifs d'accueil et d'organiser l'évaluation et l'orientation des élèves pris en charge, ainsi que la formation des enseignants.

C'est la même année qu'une Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation de la Communauté économique européenne exprime la volonté d'améliorer l'accueil des enfants des ressortissants des autres États membres des Communautés et des pays non membres et de « permettre leur adaptation au système scolaire et à la vie sociale du pays d'accueil » (Conseil de l'Union européenne, 1976) ; le programme d'action insiste sur trois points : l'apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil, la possibilité de suivre un enseignement en langue maternelle et le développement du dialogue avec les familles.

Dans la circulaire du 16 juillet 1984, sont exposées les modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré ; elles sont identiques à celles des enfants français : déclaration au maire de la commune qui délivre un certificat d'inscription, puis inscription auprès du directeur de l'école élémentaire de secteur.

En mars 1986, trois circulaires redéfinissent la politique éducative dans les dispositifs d'accueil. La circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 intitulée *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France* réaffirme la création des deux types de structures du premier degré, les CLIN et les CRI, et introduit le principe de double inscription (en classe ordinaire et dans la structure). La circulaire n°86-120 intitulée *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycée* complète la précédente en rappelant l'importance d'impliquer les familles et de bien intégrer les EANA dans l'établissement. La circulaire n°86-121 insiste sur la mission de formation des CEFISEM auprès des enseignants.

En 1990, le nombre d'élèves nouvellement arrivés baisse, ce qui permet une amélioration de l'intégration des enfants de migrants dans les établissements (Zirotti, 2006).

Après l'adoption de la loi du 11 mai 1998 relative à l'entrée et au séjour des étrangers en France et au droit d'asile, dite loi RESEDA, on assiste à une augmentation du nombre d'enfants de migrants nouvellement arrivés (Davin-Chnane, 2008). En 2000, la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) fait éditer une brochure intitulée *Le Français langue seconde* ; l'appellation FLS⁴ (cf. paragraphe 4-2 dans ce chapitre) fait son apparition dans les établissements scolaires et sera utilisée dans la Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'Éducation Nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues en mai 2001.

En 2002, on trouve dans les nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire, au chapitre consacré à l'école maternelle, un paragraphe intitulé « cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ». La même année, un rapport du Ministère de l'Éducation Nationale expose une évaluation des dispositifs accueillant les élèves nouvellement arrivés et fait des propositions d'amélioration. À sa suite, la circulaire du 20 mars 2002 précise les « modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et du second degré » et annule la circulaire du 16 juillet 1984 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002b).

⁴Français langue seconde

Un mois plus tard, le 25 avril 2002, une première circulaire remplace celles de 1986, complète celle de mars 2002 et réaffirme les principes d'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés. Elle rappelle qu'« aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public » et que la réussite scolaire des nouveaux arrivants est « liée à la maîtrise de la langue française » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002c). La circulaire précise également et pour la première fois qu'« au-delà des enseignants qui dispensent dans les classes d'accueil, les premiers enseignements nécessaires à cette intégration, la scolarisation des nouveaux arrivants concerne l'ensemble des équipes éducatives » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002c). La seconde circulaire du 25 avril 2002 institue un recadrage de l'action des CEFISEM sur l'aide à l'intégration de ces élèves, ceci s'accompagne d'un changement de dénomination : ces centres deviennent centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (désormais CASNAV) et sont supervisés par les recteurs d'académie. Ces nouvelles orientations sont probablement liées à l'arrivée, dans les années 2000, d'un nombre important de nouveaux arrivants plus âgés et ayant été faiblement scolarisés antérieurement.

Dix ans plus tard, paraît la circulaire du 2 octobre 2012 qui constitue le texte officiel organisant actuellement la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elle réaffirme les principes de la circulaire précédente et apporte deux nouveautés : l'inclusion dans les classes ordinaires et deux nouvelles dénominations « élèves allophones nouvellement arrivés » (cf le changement de considération que cela signifie, chapitre 1) et « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (désormais UPE2A), qui devient la dénomination commune à tous les dispositifs spécifiques de scolarisation des EANA, que ce soit dans le premier ou le second degré.

Depuis les années 1970, l'école française réfléchit à l'accueil qu'elle doit réserver aux élèves nouvellement arrivés, mais comme l'exprime Goï (2015a, p. 25), elle « oscille sans cesse entre tentation de l'homogénéisation, d'une part, et reconnaissance de la diversité des élèves, d'autre part; ignorance ou négligence des spécificités des élèves d'un côté et assignation à la différence de l'autre ». Cette « tension permanente entre deux pôles extrêmes sous—tendus par des représentations et des imaginaires antagonistes » se ressent aussi dans la question des dispositifs d'accueil de ces élèves (Goï, 2015a, p. 25).

2. Dispositifs pédagogiques

En ce qui concerne les dispositifs de scolarisation des élèves allophones, nous avons vu qu'ils existent depuis 1970 avec l'ouverture d'une centaine de classes expérimentales (classes d'initiation, CLIN, et cours de rattrapage intégré, CRI) pour les enfants âgés de 7 à 13 ans ; la CLIN est à cette époque une classe fermée où l'élève peut être scolarisé pour une durée allant d'un trimestre à une année scolaire entière . Dans les CRI, les élèves allophones d'une même école sont regroupés pour 7 à 8 heures d'enseignement de la langue, dispensé selon une méthode de français langue étrangère (désormais FLE). Ce sont les circulaires du 13 janvier 1970 et du 25 septembre 1973 qui portent respectivement création des CLIN et des CRI dans le premier degré. Le principe de double inscription (inscription administrative dans la classe correspondant à l'âge de l'élève et inscription pédagogique en CLIN) est institué ; les CLIN deviennent des classes ouvertes, le but étant de faciliter l'insertion dans les classes ordinaires en cours d'année. Il est précisé dans les textes officiels que l'élève ne peut rester en CLIN qu'une année, mais dans la pratique il arrive souvent qu'un enfant y reste plus longtemps, en particulier s'il a été peu ou pas scolarisé antérieurement.

La circulaire du 25 avril 2002 rappelle que :

[c]es structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002b).

Enfin, la circulaire du 2 octobre 2012, qui abroge la précédente, en ce qui concerne l'organisation de la scolarité des EANA, s'inscrit dans un souci de visibilité en proposant une dénomination générique (UPE2A) pour désigner les structures d'accueil et affirme le choix de mettre en place une politique inclusive en faveur des élèves allophones. Il n'est plus question de classe d'initiation ou de cours de rattrapage intégré. Il est à noter d'ailleurs que le terme rattrapage a été jugé inapproprié par le Haut Conseil à l'intégration dans un rapport au Premier ministre pour l'année 2010, intitulé *Les défis de l'intégration à l'école*, car « il renvoie à la référence des élèves ordinaires inscrits dans un apprentissage progressif de la langue maternelle et de sa maîtrise. Pour l'ENAF⁵, il s'agit d'un premier apprentissage, d'une autre langue et de l'acculturation au travers et grâce à cette langue » (Haut Conseil à l'intégration, 2010, p. 18). L'utilisation du sigle EANA, comme je l'ai évoqué au premier chapitre, montre une volonté de prendre en compte les identités non

⁵Élève nouvellement arrivé en France

seulement sociale et personnelle, mais aussi linguistique de ces élèves, certaines phrases de la circulaire du 2 octobre 2012 le montrent aussi : « [l']École doit [...] être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012). Autre nouveauté : la référence au « français enseigné comme langue de scolarisation » dont la maîtrise est considérée comme étant l'objectif essentiel pour les EANA et dont l'enseignement doit être pris en charge par l'ensemble de l'équipe enseignante (cf. paragraphe 4-2 de ce chapitre).

Il est à noter que les dispositifs pédagogiques mis en place pour accueillir les EANA ne concernent pas les élèves d'école maternelle (cf. chapitre 1.2.2). Ceux-ci sont inscrits dans la classe ordinaire correspondant à leur âge. Ce n'est qu'à partir du CP que les élèves allophones peuvent être pris en charge en UPE2A.

Si l'on reprend une classification proposée par Grosjean (cité par Dabène, 1994, p. 113), le type d'enseignement proposé dans ces dispositifs pédagogiques a un but d'« assimilation des apprenants à l'ensemble majoritaire » : les élèves allophones qui constituent un groupe minoritaire à l'intérieur du groupe de langue majoritaire reçoivent un enseignement de « compensation » en langue majoritaire (Dabène, 1994, p. 113).

3. Politique d'inclusion

En 2009, le rapport annuel des Inspections générales évoque la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants, qui recommande aux États membres de promouvoir une politique éducative d'inclusion ; cette recommandation était déjà présente dans le Rapport de la Direction Générale de la Communauté Européenne pour l'Éducation et la Culture (Groupe de travail sur l'amélioration de la formation des enseignants et des formateurs d'enseignants), daté de 2003.

Le rapport des Inspections générales de 2009 rappelle la définition de l'inclusion donnée en 2005 par l'UNESCO, c'est « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage [...] et à réduire l'exclusion » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2005, p. 15). Il précise ensuite que dans le cas de l'inclusion :

ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et

culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, p. 19).

C'est toute la différence entre une école qui intègre et une école qui inclut. Dans l'inclusion, le système éducatif doit se transformer afin de pouvoir répondre à la pluralité des besoins d'apprentissage des élèves, qu'ils soient allophones ou non, alors que dans le modèle de l'intégration, que le modèle d'inclusion veut remplacer, c'est l'élève qui doit s'adapter à une école qui ne s'ajuste pas à ses besoins spécifiques. Dans ce rapport, les mots-clés associés à celui d'inclusion sont « diversification de l'offre d'éducation » et « personnalisation des expériences communes d'apprentissage » ; « il s'agit de former un individu et de mettre le système à son service » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, p. 19). Pourtant, lorsque le rapport évoque plus spécifiquement les élèves nouvellement arrivés, c'est le mot « intégration » qui est utilisé, étonnamment.

Finalement, il aura fallu attendre presque dix ans après les recommandations des Institutions européennes pour que, dans la circulaire du 2 octobre 2012, l'objectif d'inclusion pour les élèves allophones soit affirmé en France ; il est précisé que l'inclusion constitue « le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

La mise en place de l'inclusion des EANA signifie :

- « la socialisation »,
- « l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible »,
- « la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues »,
- une scolarisation principale en classe ordinaire avec des « aménagements » temporaires,
- un accueil souple en UPE2A avec une « personnalisation des parcours » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

Dans une école inclusive, c'est donc le système qui « met en place l'étayage nécessaire pour permettre à l'élève de réussir comme les autres élèves » (Cherqui & Peutot, 2015, p. 57). Quelle est la place de la langue ou des langues de l'élève allophone dans un système qui prône une politique éducative d'inclusion ?

4. Les langues à l'école et de l'école

4.1. Les langues à l'école

L'école est un espace où coexistent plusieurs langues : le français comme langue de scolarisation, les langues étrangères enseignées, les langues régionales des élèves et les langues premières de l'immigration. Ces dernières « sont langues de l'éducation parce [qu'] [...] elles font partie de l'expérience langagière à laquelle sont exposés les élèves » (Auger et al., 2012, p. 128).

Si l'on se place au niveau institutionnel et que l'on étudie les programmes scolaires, on note une évolution dans le traitement des langues. Sans remonter trop loin, on peut remarquer qu'entre les programmes de 2002 et ceux de 2008, la recommandation de « familiarisation avec la diversité des cultures et des langues » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002a, p. 58) et la démarche d'« observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002a, p. 77) ont disparu ; dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* paru en 2006, la langue française et les langues étrangères appartenaient à des compétences différentes ; la formulation elle-même des compétences était différente : pour la langue française, l'objectif était de les maîtriser, alors que pour les langues vivantes étrangères il s'agissait de les pratiquer, aucune mention des langues premières des élèves allophones n'était faite. Dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* paru en 2015 et actuellement en vigueur, la langue française, les langues vivantes étrangères, ainsi que les langues régionales appartiennent au même domaine : le domaine 1 appelé « domaine des langages pour penser et communiquer » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Les compétences à atteindre sont « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue » qu'elle soit française, étrangère ou régionale. Le terme « maîtrise » a été abandonné à juste titre, car comme le notent Cherqui et Peutot (2015, p.11), il est difficile de « placer le curseur de cette maîtrise » et l'emploi de ce mot correspond à « une volonté de séparer la langue française, langue commune de l'école [...] des autres langues qui elles se pratiquent ». En revanche, dans le nouveau socle, le verbe « pratiquer » est encore utilisé pour les langues étrangères ou régionales, mais pas pour la langue française.

Dans la *loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, on note une autre évolution importante par rapport aux textes officiels précédents. Voici ce qui y est recommandé dans l'article 39 : « [o]utre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une

initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Par rapport aux textes précédents de 2008 dans lesquels les langues des élèves n'étaient pas présentes, il s'agit d'une perspective d'ouverture linguistique nouvelle, celle-ci est confirmée par les programmes d'enseignement de 2015 qui ont suivi. En effet, dans les programmes pour le cycle 2 (classes de CP, CE1, CE2), dans la rubrique « croisements entre enseignements », on peut lire que « [l]'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...) » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), on peut lire aussi que :

[l]es activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples [...].

C'est une démarche qui propose de créer des passerelles entre la langue de scolarisation et la langue étrangère. L'enseignement des langues n'est plus cloisonné. Le cycle 2 de l'école primaire est même défini comme le cycle qui « contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Les concepteurs des programmes de 2015 semblent avoir pris en compte les travaux des chercheurs en linguistique, ainsi que la politique du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO, qui prônent, depuis le début des années 2000, une approche plurilingue dans l'enseignement des langues. En effet, l'un des objectifs annoncés de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle est d'« [e]ncourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge » (UNESCO, 2003, p. 6).

Il s'agit d'un grand pas dans la didactique de l'enseignement des langues, qui pourrait dissiper l'embarras, pointé par Cherqui & Peutot (2015, p. 102), de l'école française face aux langues premières des élèves. Selon ces auteurs, cette attitude s'exprime de 4 façons :

- un « rejet hors de l'école » des langues premières des élèves, au nom de la suprématie de la langue de la République,
- une « politique linguistique » qui n'admet que les langues notifiées dans les programmes d'enseignement ou celles qui font l'objet d'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO),

- une « position culturaliste » qui autorise la culture des élèves à entrer dans l'école, moins souvent la langue première,

- une « attitude sélective des langues » qui pose un regard positif sur un élève locuteur d'une langue majoritaire (par exemple, l'anglais) et un regard négatif sur un locuteur de langue minoritaire (par exemple, le serbe).

De son côté, Goï (2016, p. 33) évoque une crainte soulevée par l'enseignement des langues à l'école et qui est souvent partagée par les parents et les enseignants : il s'agit de la crainte d'un « possible parasitage de l'appropriation du français par l'enseignement d'autres langues », en particulier celui des langues étrangères, comme si l'acquisition des langues devait se faire de façon indépendante et différée. Cette crainte concerne à double titre les élèves allophones, puisqu'elle s'applique aussi aux langues premières : les enseignants et parfois les parents craignent que le maintien de la langue familiale de l'EANA gêne, voire freine, l'acquisition de la langue de scolarisation. C'est méconnaître le processus d'acquisition des langues en contexte multilingue et les nombreuses recherches en linguistique qui ont montré que plus la langue première est maîtrisée, mieux la langue du pays d'accueil s'acquiert. Les rapports aux différentes langues, tels qu'ils sont exposés dans les nouveaux programmes, sont plus homogènes et moins ambigus : chaque langue présente dans l'école, qu'elle soit langue d'enseignement ou langue du répertoire des élèves, est prise en compte et peut devenir une ressource pédagogique, c'est ce qui est recommandé par le Conseil de l'Europe depuis 2009 : il s'agit de « privilégier [...] des programmes plus inclusifs (afin d'assurer une plus grande transversalité et de faire tomber les barrières, dans le cadre d'une approche plus globale et efficiente du développement des compétences et connaissances linguistiques et culturelles) » (Beacco, Byram, Coste & Fleming, 2009a, p. 10).

4.2. La langue de l'école : le français de scolarisation⁶

Au début de la scolarité des EANA en France, leur statut est celui d'apprenants de langue étrangère. Rapidement après leur arrivée en France, le français devient pour eux une langue seconde, parce que présent dans leur environnement (milieu homoglotte). Il est également dès le début une langue de scolarisation.

Le concept de français langue seconde (désormais FLS) a fait son apparition dans les années 1970. Selon Cuq (1991, p. 139) :

⁶ Ne seront pas évoquées ici les langues vivantes étrangères, ni les langues premières des élèves, celles-ci seront longuement traitées dans le chapitre suivant.

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué.

Cette définition correspond à l'usage du français à l'étranger avec un statut juridique et/ou social particulier : c'est le cas par exemple dans les anciens protectorats ou dans les anciennes colonies françaises, où le français n'est ni langue maternelle, ni simple langue étrangère. La langue seconde « sert comme second moyen de communication », « en concurrence avec la langue maternelle pour des situations de la vie quotidienne », et elle est « acquise dans l'environnement social où on la parle et/ ou dans l'enseignement (Cortier, 2012, p. 24).

Ainsi, parler de FLS, c'est explicitement ou implicitement faire référence à la présence d'autres langues dans le répertoire et l'environnement des locuteurs ou apprenants, c'est admettre aussi qu'une autre langue maternelle, souvent, occupe la première place. Mais c'est aussi donner une place privilégiée, celle de seconde, à côté des autres langues qui vont, elles, demeurer étrangères (Cortier, 2012, p. 24)

Dans ces situations, le FLS a un statut de façon sociale et concerne l'ensemble d'une population ; il « peut aussi avoir ce statut de façon individuelle », c'est le cas par exemple pour certains immigrés en France (Frisa, 2014, p. 11). La lexie FLS est aujourd'hui largement acceptée pour l'enseignement aux EANA : son apparition officielle date de la publication de l'ouvrage *Le français langue seconde* en 2000 et comme le soulignent Cherqui et al. (2015), c'est la dénomination utilisée par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) depuis 2004 pour la certification complémentaire qui s'adresse aux enseignants souhaitant enseigner aux EANA, c'est aussi le sigle utilisé par les inspecteurs généraux dans leur rapport annuel dès 2009. Quant à l'expression *français langue de scolarisation* (désormais FLSco), on la trouve pour la première fois dans un article de Vigner datant de 1989 à propos de contextes africains, il la définit comme une langue présente dans l'environnement de l'apprenant et enseignée pour apprendre dans d'autres disciplines (Peutot, 2012). À ces deux rôles de la langue de scolarisation (objet et langue d'enseignement), Verdelhan-Bourgade (2002, p. 30) apporte une dimension supplémentaire, propre à cette matière : c'est la langue qui « conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres ». En passant de la notion de FLS à celle de FLSco, ces deux auteurs opèrent ainsi un glissement du statut de la langue (FLS) à sa fonction (FLSco).

Pour les élèves allophones, les lexies FLS et FLSco sont indifféremment utilisées. En effet, dans la circulaire d'octobre 2012, on peut lire qu'il s'agit pour les EANA de faire

« l'apprentissage du français comme langue seconde », de suivre un « enseignement de français comme langue de scolarisation » et l'objectif essentiel pour ces élèves est « la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

4.3. L'EANA et les langues présentes à l'école

En 2005, un projet sur « les langues de scolarisation » est lancé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, il n'a pas abouti à la réalisation d'un cadre commun, mais à la création d'une plateforme interactive qui recueille les contributions des États membres. L'approche adoptée par ce projet est holistique et articule les langues présentes à l'école et les langues enseignées. On trouve sur le site du Conseil de l'Europe le schéma suivant qui résume les différents statuts et rôles des langues présentes à l'école :

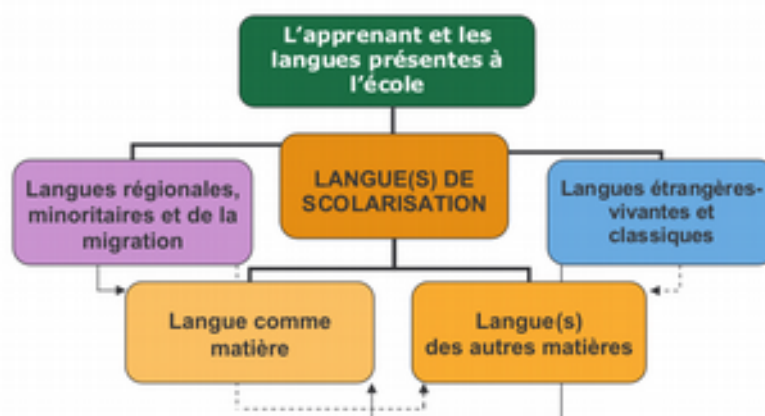


Illustration 1: Langues dans l'éducation / langues pour l'éducation (Beacco, Byram, Coste & Fleming, 2009b, p. 4)

Figure 1 : Langues dans l'éducation / langues pour l'éducation (Beacco, Byram, Coste & Fleming, 2009b, p. 4)

Les langues présentes à l'école ont trois statuts différents : elles sont premières, secondes ou étrangères, et elles ont deux rôles : elles sont objets d'enseignement et/ou vecteurs d'enseignement (Beacco et al., 2009b). Cavalli (2014, p. 198) souligne que « si chaque "boîte" du schéma a son importance car elle comporte des problématiques éducatives et didactiques spécifiques à chaque langue, non moins important est le réseau complexe de relations et de convergences qu'il s'agit de tisser entre toutes ces langues ». S'appuyant sur les travaux de Coste, Moore et Zarate, cette auteure précise un peu plus loin dans le même ouvrage que « chaque langue a son apport propre à fournir dans la construction tant de l'identité de l'apprenant que dans sa compétence plurilingue et interculturelle » (Cavalli, 2014, p. 198).

Cette notion de compétence plurilingue et pluriculturelle/interculturelle a été évoquée dans le chapitre 1 (paragraphe 3-3) pour décrire la compétence construite par les EANA au fur et à mesure que leur répertoire langagier s'enrichit au contact des langues présentes à l'école. S'inspirant des politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe et des nombreux travaux de chercheurs, les nouveaux programmes de l'école primaire reconnaissent l'importance de la prise en compte, pour tous les élèves, de la pluralité des langues présentes à l'école (langues de la migration, langues régionales, langue(s) de scolarisation et langues étrangères), leur traitement comme composantes d'une compétence unique et la promotion du développement de compétences plurilingues chez les élèves. Ainsi, on peut lire que le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux⁷, « contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Cependant, les liens à opérer entre la langue de scolarisation et les autres langues présentes à l'école ne sont pas explicités, c'est à chaque enseignant de décider en fonction probablement du contexte de la classe.

La reconnaissance du bi-plurilinguisme des EANA fera l'objet d'un développement au chapitre 3.

5. Distance/proximité avec un profil attendu

Certains jeunes élèves peuvent se retrouver désavantagés dès qu'ils entrent à l'École, parce que leurs compétences ne correspondent pas à ce qu'attend l'École : enfants de milieux défavorisés, enfants de familles migrantes, enfants dont la langue première est une langue régionale. Mais tous, quel que soit leur répertoire de langues, doivent apprendre à communiquer dans l'École. La maîtrise de la/des langues/s de scolarisation est fondamentale pour le succès scolaire et le devenir social (Beacco et al., 2009b, p. 3).

Deux idées importantes sont énoncées ici : d'une part, l'importance de la maîtrise du français de scolarisation pour tous les élèves, qu'ils soient allophones, issus de milieux défavorisés ou locuteurs de langue régionale, d'autre part l'explication des difficultés de certains élèves par l'existence d'un écart par rapport à un profil attendu. Rigolot (2012, p.60) pointe « l'écart ou la proximité » entre l'élève allophone et « un profil ordinaire attendu par le système éducatif » à trois niveaux (social, scolaire et linguistique).

Au niveau social, l'« écart ou la proximité de sa situation originelle avec sa position actuelle influe sur la compréhension et l'adhésion aux nouveaux schémas scolaires et sociaux rencontrés » (Rigolot, 2012, p.62). Autrement dit, si les repères culturels et sociaux de l'élève sont éloignés de ceux de son nouvel environnement, ils peuvent être bouleversés et ceci peut avoir des conséquences sur la scolarité de l'enfant.

⁷CP, CE1, CE2

De la même façon, au niveau scolaire, une distance ou une proximité du vécu de l'EANA avec le système éducatif français influe sur son rapport aux savoirs, à l'enseignement et à l'apprentissage.

Au niveau linguistique, un écart ou une proximité entre le système de la langue première et celui du français influe sur l'adaptation de l'élève à sa nouvelle langue. Ainsi :

Certaines langues sont extrêmement différentes du français par leurs caractéristiques sonores, leur prosodie, leur morphologie, l'ampleur de leur volume lexical ou leurs structures sémantiques. Elles ont parfois dynamisé chez leurs locuteurs des aires neurophysiologiques qui resteront à l'inverse sous-occupées chez un francophone (Rigolot, 2012, p. 60).

Cela demande à l'apprenant de s'adapter et de s'investir. En revanche, si la langue première de l'enfant est une langue latine, la compréhension du français et son apprentissage se trouvent facilités, du fait de certaines similitudes formelles (lexicales, syntaxiques et phonologiques).

En outre, selon Grosjean qui évoque les publications de Cummins (2015, p. 99), « le langage scolaire est complexe, car il véhicule des concepts nouveaux, un vocabulaire spécifique et souvent technique, et des constructions grammaticales peu utilisées en langue orale » ; ainsi pour les élèves allophones, la maîtrise du langage de communication est assez rapide, en revanche la maîtrise du langage scolaire peut prendre beaucoup plus de temps (au moins cinq ans). Hélot (2007) cite aussi les travaux de Cummins en contexte éducatif et évoque en particulier l'explication qu'il donne à ce temps long d'acquisition nécessaire aux élèves non natifs : la situation de communication interpersonnelle est très contextualisée, alors que la situation d'apprentissage scolaire l'est peu et comporte peu d'indices pouvant faciliter la compréhension. Là encore, l'École peut ressentir face aux difficultés de l'élève allophone un écart par rapport à un profil attendu.

En bref, l'inclusion des EANA dans le système éducatif du nouveau pays de résidence peut être source de tensions à plusieurs niveaux et peut entraîner des difficultés d'adaptation si l'écart entre le profil de l'élève et un profil attendu est trop important. Cependant, comme le souligne l'OCDE, dans son rapport de 2015 intitulé *Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration*,

[1] la réussite des élèves immigrés à l'école ne dépend pas uniquement de leurs attitudes, de leur milieu socio-économique et de leur parcours scolaire antérieur, mais également de la qualité et de la réceptivité du système d'éducation de leur pays d'accueil. Comment les systèmes d'éducation peuvent-ils donc aider les élèves immigrés à s'intégrer dans leur nouvelle communauté ? » (OCDE, 2015, p. 11).

J'ajouterai la question suivante : quelle(s) attitude(s) le système éducatif français doit-il adopter pour aider les élèves immigrés à réussir leur scolarité ?

Chapitre 3. Les attitudes face au bi-plurilinguisme des EANA

1. Paradoxe : un pays multilingue et une politique scolaire monolingue

Si l'École française commence à être conçue au niveau institutionnel comme un espace de contacts de langues, comme un lieu de pluralité linguistique et culturelle et si elle s'oriente progressivement vers une prise en compte de cette diversité, il n'en a pas toujours été ainsi. En effet, depuis des siècles, la France est un pays multilingue de par la présence sur son territoire de nombreuses langues endogènes et exogènes, mais sa politique linguistique éducative a longtemps obéi à une idéologie monolingue (une nation/une langue), au moins jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts prise par François 1^{er} en 1539 qui a institué le français comme langue officielle de l'administration et du droit à la place du latin, puis surtout après la Révolution française, la langue française a eu une double fonction : « celle d'instrument d'unification de l'État et celle de symbole d'appartenance à cet État » (Hélot, 2007, p. 94). Dès le début de la troisième République, avec les lois Jules Ferry (1881-1882) et l'institution de l'enseignement primaire obligatoire, laïc et gratuit, l'État français a disposé d'un outil de diffusion de la langue nationale sur tout le territoire. L'instruction du et en français a entraîné l'éviction hors de l'école des autres idiomes de France. Dans l'arrêté du 18 janvier 1887, on peut lire : « le français sera seul en usage dans l'école » (article 14). Pendant l'entre-deux-guerres, avec le ministre de l'Instruction publique Anatole de Monzie et la circulaire du 14 août 1925, l'enseignement des langues régionales (considérées comme des « parlers concurrents ») est strictement proscrit (Escudé, 2012). Plus récemment, la loi constitutionnelle du 25 juin 1992 précise que « la langue de la République est le français ».

Sachant que les Instructions officielles n'ont pas changé entre 1923 et 1972, des générations d'écoliers français, jusque dans les années 1970 donc, ont été instruits « dans la conscience de l'unicité et de la verticalité de la langue française » (Escudé, 2012, p. 57). L'École française a été marquée pendant des siècles par l'usage exclusif d'une seule langue et par une vision des langues régionales, puis des langues de l'immigration, comme des menaces à l'unité et l'identité nationales. L'École a été le bras armé d'une idéologie monolingue. Et pourtant, avec Hélot (2007, p. 57), on peut dire que « le monolingisme est un mythe », qu'un pays dans lequel ses habitants ne sont pas en contact avec d'autres langues que la leur n'existe pas et qu'en tout état de cause la France n'est pas un pays monolingue : le rapport intitulé *Les langues de la France* de Cerquiglini de 1999⁸ dresse la liste des 75 langues parlées sur le territoire français, constituant le « patrimoine linguistique » du pays (Cerquiglini, 1999, p. 5). Celui-ci rend multiples les possibilités de contacts de langues entre la langue française et les 74 autres (Verdelhan-Bourgade, 2002). L'enquête famille de l'INED en 1999 a comptabilisé près de 400 langues différentes et a montré que 26 % de la population a entendu dans son milieu familial une langue autre que le français (Héran, Filhon & Deprez, 2002).

De tout temps, les enfants bi-plurilingues ont été en grand nombre dans les écoles françaises, locuteurs d'un dialecte ou d'une langue régionale, ou plus récemment enfants d'immigrants, locuteurs allophones. Leur bi-plurilinguisme a été longtemps ignoré et a parfois même cristallisé un certain nombre de craintes et de représentations négatives.

2. Craintes et représentations négatives des enseignants

Jusque dans les années 1960, les chercheurs critiquaient vivement le bi-plurilinguisme, attribuant à celui-ci la responsabilité de confusions identitaires et de difficultés de développement du langage de certains enfants. Depuis une quarantaine d'années, des recherches ont démontré que le plurilinguisme est un atout. Malgré ceci, par méconnaissance du bi-plurilinguisme et pensant souvent bien faire, certains enseignants insistent beaucoup sur la maîtrise de la langue de l'école et ne prennent pas en compte les langues d'origine des élèves. Dans ces attitudes face aux élèves bi-plurilingues, il y a deux représentations :

⁸Commandé par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et par le Ministère de la Culture et de la Communication, en vue de la signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

- les notions d'intégration et de monolinguisme sont associées et le bi-plurilinguisme est alors vu comme une menace pour la pureté de la langue française, ciment de la République (Moro, 2012) et la mission de l'école est par conséquent d'assurer la protection du français,

- l'élève monolingue a de meilleures compétences linguistiques qu'un bi-plurilingue : « [L]a crainte qui sous-tend ce raisonnement viendrait de ce que le monolingue penserait mieux, plus en profondeur, pendant que le bilingue ou le plurilingue serait dans le bégaiement handicapant ou le butinage superficiel » (Belkaïd, 2000, p. 214). Deprez (1994) explique que cela provient d'une idée assez ancienne, mais encore tenace aujourd'hui, selon laquelle l'apprentissage concomitant de deux langues serait plus difficile et demanderait plus d'efforts que d'en apprendre une seule, ce qui conduirait à une moins bonne maîtrise dans les deux langues. Certains parlent même de « handicap linguistique » ou de « semilinguisme » pour décrire la situation des élèves allophones, ces deux expressions renvoyant à l'idée de compétences linguistiques incomplètes.

Une autre crainte souvent ressentie par les enseignants et parfois aussi par les parents est celle du parasitage de l'acquisition de la langue seconde par la (les) langue(s) première(s). En fait, le maintien de la pratique de la langue maternelle est considéré comme une entrave pour l'acquisition d'une langue seconde dans un cas bien précis : lorsque l'élève est en échec scolaire et de milieu socio-économique dit "défavorisé". Selon Puren (cité par Castellotti, 2008, p. 238), « le renoncement à la L1⁹ est souvent vécu comme le prix à payer pour que les enfants réussissent à l'école ».

Bien souvent d'ailleurs, l'élève bi-plurilingue n'est pas considéré comme tel¹⁰, ses compétences linguistiques dans sa langue maternelle ne sont pas reconnues, car leur utilité dans la société d'accueil n'est pas perçue. D'après Hélot (2007), c'est le cas majoritairement des locuteurs dont la langue première a une moindre valeur sur le marché des langues et qui ne sera pas reconnue, alors qu'un locuteur de langue européenne par exemple verra sa langue première légitimée à l'école. Selon cette auteure encore :

l'institution scolaire tend à reproduire les représentations négatives envers certaines langues, et implicitement envers leurs locuteurs alors qu'elle devrait, selon ses principes d'égalité, valoriser toutes les langues et leurs locuteurs de la même façon (Hélot, 2007, p. 106)

Ceci fait dire à Castellotti (2008) qu'il y a en France un "bon" et un "mauvais" bi-plurilinguisme. On se souvient du rapport de la Commission prévention du groupe d'étude

⁹Langue première.

¹⁰Il n'est d'ailleurs bien souvent même pas nommé "bilingue" ou "plurilingue".

parlementaire sur la sécurité intérieure, dit rapport Bénisti, de 2004, préliminaire à un projet de loi sur la prévention de la délinquance : les auteurs de ce rapport faisaient un amalgame entre délinquance et familles issues de l'immigration, ils établissaient également une corrélation entre la pratique d'une langue seconde et l'échec scolaire, voire la délinquance. Ainsi, ils conseillaient aux mères d'enfants étrangers âgés de 1 à 3 ans de leur parler en français « pour [les] habituer à n'avoir que cette langue pour s'exprimer » (Commission prévention du GESI, 2004, p. 9)¹¹. Cette dévalorisation des pratiques langagières des migrants est pratique courante :

dans le cas des familles issues de l'immigration qui vivent dans des conditions sociales moins favorables, dont les langues ont un statut minoré et qui sont soumises à des politiques linguistiques éducatives assimilationnistes, le développement du bilinguisme familial rencontrera beaucoup d'obstacles » (Hélot, 2007, p. 83).

Il ne s'agit pas ici de jeter l'opprobre sur le corps enseignant, ni sur les parents : ces attitudes sont très souvent le résultat d'une méconnaissance du bi-plurilinguisme (largement partagée d'ailleurs avec une grande partie de la population) et d'un manque de formation professionnelle sur le sujet. Mais face aux changements causés par l'immigration, il faut que l'École évolue dans sa perception du bi-plurilinguisme : « en tant qu'espace transitionnel entre la famille et la société, elle ne peut plus simplement prendre acte de la diversité linguistique et culturelle, elle doit penser cette diversité de façon positive » (Hélot, 2007, p. 245). Avec l'esprit insufflé par les nouveaux programmes et la politique linguistique du Conseil de l'Europe, on peut imaginer que c'est le chemin qu'elle va prendre. En attendant, on ne peut nier les conséquences néfastes que peuvent avoir la méconnaissance et la non reconnaissance du bi-plurilinguisme.

3. Conséquences des représentations négatives

Il y a plusieurs conséquences aux attitudes négatives face au bi-plurilinguisme des EANA : tout d'abord le « gâchis cognitif » que représentent la non reconnaissance institutionnelle et le non usage des compétences linguistiques de ces enfants, ensuite l'émergence d'un « sentiment de déloyauté » chez ceux-ci vis-à-vis de leur(s) langue(s) première(s), qui peut aboutir à un refus d'apprendre la nouvelle langue, enfin l'intériorisation par les élèves allophones de la représentation dévalorisée de leurs capacités langagières (Goï, 2015b, p. 111 et 113). Deprez (1994) ajoute comme problèmes possibles « les risques de troubles du langage, de confusion et de crise d'identité », le déni

¹¹ On note que, suite à une importante controverse, les auteurs ont reconnu, dans une version ultérieure parue en 2005, leur erreur et ont affirmé que le bilinguisme était une chance pour l'enfant.

de la langue première ou même du droit de parole. Enfin, on peut ajouter avec Beacco (2012, p. 53) que ne pas prendre en compte les langues premières des EANA revient à nier le :

processus de nativisation/dénativisation, par lequel on acquiert une langue non connue en cherchant à l'assimiler aux fonctionnements et aux catégories de la langue 1 puis à se dépendre de cette stratégie pour appréhender la langue nouvelle en dehors de ce filtrage.

4. Recherches, directives et approches valorisant le plurilinguisme

4.1. Recherches sur le bilinguisme

Il y a une quarantaine d'années, des chercheurs canadiens¹² ont étudié et comparé le développement du langage chez des sujets monolingues et chez des sujets bilingues, de façon rigoureuse, c'est-à-dire toutes choses étant égales par ailleurs (en particulier le milieu socio-économique). Aucune différence dans le rythme d'acquisition n'a été relevée (Deprez, 1994). La même conclusion a été rapportée pour la réussite scolaire par des chercheurs en sciences humaines (Perregaux, 2000).

En 1976 (puis en 1980 et 1981), l'éminent chercheur canadien Cummins a exposé la « théorie des seuils », selon laquelle l'élève bilingue doit avoir atteint un niveau seuil de compétence dans ses deux langues pour pouvoir utiliser de façon rentable ses acquis cognitifs et linguistiques. Si la compétence dans la langue première n'est pas assez développée, l'acquisition de la langue seconde n'est pas bénéfique et cela peut aboutir à un déficit langagier. Cette théorie fournit des explications pour les difficultés de certains élèves allophones, mais elle donne aussi des suggestions pour aider leur réussite scolaire. Cummins a émis également l'hypothèse d'une interdépendance du développement des compétences dans les deux langues et d'une influence réciproque : le développement de la langue seconde est dépendant de celui de la langue première au moment de l'acquisition de la langue seconde ; cette interdépendance « repose sur une compétence sous-jacente commune qui permet les transferts de compétence d'une langue à l'autre d'un point de vue à la fois cognitif et métalinguistique » (Hélot, 2007, p. 47). Cummins en 2001 affirme que plus de 150 projets de recherche ont montré qu'un développement simultané dans les deux langues (on parle alors de « bilinguisme additif ») n'entraîne aucun trouble, mais que, au contraire, il a des conséquences positives sur le développement scolaire, cognitif et linguistique de l'élève ; par rapport aux enfants monolingues, les enfants bilingues

¹²Peal, Lambert, Cummins, Swain, pour n'en citer que quelques uns.

acquièrent une meilleure compréhension des processus langagiers et des opérations métalinguistiques.

Par la théorie des seuils, Cummins montre que le développement simultané des deux langues est important en particulier pour l'acquisition de la langue seconde ; par l'hypothèse d'interdépendance, il montre que chaque langue enrichit l'autre. Comment l'école peut-elle aider les élèves allophones à garder leur langue première ? Voici la réponse de Cummins (2001, p. 19) « en les rendant conscients de la valeur de leurs connaissances en d'autres langues et du fait que le bilinguisme est un important avantage linguistique et intellectuel ».

4.2. Enseignements en langues d'origine

C'est dans les années 1970, donc à la même époque que les recherches sur le bilinguisme, que l'Éducation Nationale a mis au point une politique de maintien des langues familiales avec la mise en place de l'enseignement des langues et cultures d'origine (désormais ELCO) par la circulaire de 1975, en accord avec huit pays (par ordre chronologique, le Portugal, l'Italie, la Tunisie, le Maroc, l'Espagne, la Yougoslavie, la Turquie et l'Algérie). Ces cours qui ont lieu sur le temps pédagogique trois heures par semaine, sont dispensés par des enseignants étrangers recrutés et rémunérés par les pays d'origine. Ce dispositif reconnaît que « le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1975). On poursuit à travers ces cours plusieurs objectifs : « un meilleur équilibre psycho-affectif des enfants et un acquis favorisant l'appropriation d'une autre langue » (Castellotti, 2008, p. 257).

Les ELCO étaient en avance sur les textes européens, puisque c'est deux ans plus tard, dans la directive du 25 juillet 1977, que le Conseil des Communautés européennes, à son tour, reconnaît l'importance de « l'enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine [des enfants des travailleurs migrants], afin notamment de faciliter leur réintégration éventuelle dans l'État membre d'origine » (Conseil des Communautés européennes, 1977, p. 1).

Plusieurs rapports (dont celui de Berque en 1985, celui de la commission Stasi sur la laïcité en 2003 et ceux du Haut Conseil à l'Intégration en 2010 et 2013) ont émis des réserves à l'encontre des ELCO: les critiques portent sur les contenus, la formation des

enseignants, l'inadaptation des programmes et des méthodes, des entorses à la laïcité... (Bertucci, 2007) A l'origine, les ELCO visaient l'insertion des enfants d'immigrants, tout en leur permettant de maintenir leur langue première dans l'éventualité d'un retour au pays d'origine. Les phénomènes migratoires ont évolué et l'installation dans le pays d'accueil est maintenant majoritairement définitive. C'est pourquoi le HCI recommande une évolution vers un enseignement de langue vivante ouvert à tous et valorisé par l'Éducation Nationale, c'est ce qui se profile avec le remplacement d'ici 2018 des ELCO par les EILE (Enseignements internationaux de langues étrangères), ouverts à tous, hors temps scolaire, pour 1h30 d'enseignement hebdomadaire inscrit dans le Cadre européen de référence pour les langues. Ce changement marque une évolution vers la construction d'une didactique du plurilinguisme, on peut cependant déplorer que ces cours soient facultatifs et que, à ce jour, seulement deux pays, le Portugal et le Maroc, se soient engagés dans les EILE.

Certains groupes de chercheurs en linguistique, sociolinguistique et didactique des langues réfléchissent depuis plus de quarante ans à des démarches permettant de présenter et de travailler avec différentes langues, non pas à un sous-groupe mais au groupe classe entier.

4.3. Premières expériences pédagogiques prenant en compte la diversité linguistique

Dans les années 1980, en Grande-Bretagne, naît le *British Language Awareness Movement* initié par le linguiste et éducateur Eric Hawkins, suite à un constat de trois grands problèmes au sein de l'école britannique : des difficultés des élèves à la fois dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et dans celui des langues étrangères et enfin des problèmes d'intégration et d'échec scolaire chez un nombre important d'élèves issus de la migration. Hawkins propose d'instaurer une nouvelle discipline transversale appelée *Language Awareness* pour faire le pont entre les différentes langues de l'école (langue de scolarisation, langues étrangères enseignées et langues premières des élèves allophones) et provoquer une réflexion métalinguistique plurielle. Il s'agit en effet, suite au triple constat évoqué ci-dessus, de permettre l'accès aux langues étrangères, de renforcer la langue première et de développer la tolérance.

5. Les approches plurielles : démarches en faveur du bi-plurilinguisme

5.1. Le plurilinguisme, principe fondateur de la politique du Conseil de l'Europe

Comme évoqué au chapitre 1.3.3, le Conseil de l'Europe prône depuis plusieurs années l'abandon d'une vision cloisonnante des compétences langagières des individus : le *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR) ne conçoit pas ces compétences comme « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues », mais comme une « compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). On peut également lire dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* :

La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné (Beacco & Byram, 2003, p. 67).

Pour amener les apprenants à construire et à renforcer leur compétence plurilingue, il convient donc de proposer des démarches didactiques mettant en relation plusieurs langues. C'est ce que veulent faire les approches dites plurielles.

5.2. Brève présentation de quatre approches plurielles

Les approches plurielles s'opposent à des approches singulières, cloisonnées, monolingues de l'apprentissage des langues. Candelier (2008, p. 68) définit l'approche plurielle comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Ces démarches ont, selon Moore (2006), à divers degrés, une orientation :

- linguistique et cognitive : un travail d'analyse linguistique et métalinguistique est fait sur une pluralité de langues afin de permettre une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue de scolarisation et des autres langues,
- sociolinguistique : la diversité des usages linguistiques et culturels est légitimée,
- psychocognitive : les démarches favorisent une décentration des élèves et une ouverture à l'altérité et à la diversité.

D'après Castellotti (2008), la première orientation vise au développement de savoirs (culture linguistique) et de savoir-faire (aptitude métalinguistique), alors que les deux

dernières visent au développement de savoir-faire (aptitude communicative) et de savoir-être (ouverture à la diversité).

Candelier reconnaît quatre approches plurielles : dans l'ordre chronologique l'*approche interculturelle*, la *didactique intégrée des langues apprises*, l'*éveil aux langues* et l'*intercompréhension entre les langues parentes*. Pour présenter rapidement ces quatre approches plurielles, je m'appuierai sur le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (désormais CARAP) ; c'est un référentiel qui complète le CECR pour ce qui concerne les approches plurielles. L'*approche interculturelle* y est présentée comme l'approche la moins centrée sur la langue, elle est plus orientée vers les aspects culturels de l'interaction : elle cherche à « développer la capacité des élèves de référents culturels différents à entrer en contact, à se comprendre, à interagir » (Cherqui et al., 2015, p. 105). La *didactique intégrée des langues apprises* a pour but d'amener les élèves à établir des liens réfléchis entre les langues de l'école et leurs langues premières. L'*intercompréhension entre les langues parentes* vise le développement de la capacité de compréhension de langues d'une même famille. Quant à la démarche de l'*éveil aux langues*, comme son nom l'indique, elle propose un travail sur un vaste ensemble de langues (d'où le pluriel de « aux langues »), mais ce n'est pas l'apprentissage des langues étudiées qui est visé (d'où le choix du terme « éveil »).

Ces quatre approches ont fait le même pari : celui de considérer le bi-plurilinguisme des élèves non comme un frein aux apprentissages, mais bien au contraire comme une ressource pour l'apprentissage.

5.3. L'éveil aux langues

L'expérience britannique *Language Awareness* a suscité un vif intérêt et a été adaptée et transposée dans plusieurs pays : en France au Centre de didactique des langues de l'Université Stendhal de Grenoble est né l'*Éveil au langage* ; la Suisse romande s'est inspirée des expériences britannique et grenobloise pour lancer le programme *ÉOLE* (*éducation et ouverture aux langues à l'école*) dans les écoles primaires ; au Québec, en 2002, naît le projet *ÉLODIL* (*éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*). De 1997 à 2001, dans le cadre des actions Socrates/Lingua de la Commission européenne, un projet de grande envergure, appelé *Evlang* (pour "éveil aux langues"), coordonné par Candelier, réunit une équipe d'une trentaine de chercheurs autrichiens, espagnols, français, italiens et suisses, sur trois domaines : la production de supports pédagogiques destinés aux cursus d'éveil aux langues, la formation des enseignants désirant mettre en place ces cursus

dans leur classe et enfin l'évaluation de ces cursus. Entre 2000 et 2004, Candelier coordonne un autre programme européen, intitulé *Janua Linguarum* (ou *Jaling*, "La porte des langues"), dans le prolongement d'*Evlang*, et qui étudie les conditions de l'introduction de l'éveil aux langues dans les programmes scolaires de 17 pays européens.

Dans le texte fondateur d'*Evlang* déposé auprès du Conseil de l'Europe en 1997, il est indiqué qu' :

il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) [...]. Il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (Candelier, 2003, p. 21)

Il s'agit d'un travail translinguistique réflexif, c'est-à-dire que l'objet de découverte, d'observation, de manipulation et d'étude est un ensemble de langues, celles-ci peuvent être les langues étrangères enseignées à l'école, les langues premières des élèves, mais aussi des langues apparentées ou plus éloignées comme des langues de pays de l'Est, d'Afrique..., bref potentiellement toutes les langues du monde. Les langues inconnues sont confrontées aux langues premières des élèves ou à d'autres langues connues, lors de situations-recherches, sur des points précis : les systèmes d'écriture, les systèmes phonologiques, les emprunts, la communication non verbale, le statut des langues, les relations entre les langues et les culture, etc. Les activités d'éveil aux langues conduisent à une approche de comparaison entre les langues, « fondée sur l'idée de l'altérité linguistique, idée selon laquelle on connaît mieux une langue lorsqu'on en apprend d'autres » (Hélot, 2007, p. 195).

Les effets recherchés par les activités d'*éveil aux langues* sont de trois ordres (Candelier, 2003, p. 23) :

A. le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues [...];

B. le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non [...];

C. le développement d'une culture langagière [...] qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

L'approche *éveil aux langues* s'appuie sur une conception des langues comme des ensembles hétérogènes, mais cohérents, qu'il convient d'étudier dans toutes leurs

variations, leurs dimensions et leurs relations. La visée principale n'est pas un nouvel apprentissage langagier, mais le développement d'attitudes (= savoir-être), d'aptitudes (= savoir-faire) et de savoirs relatifs aux langues. Les élèves s'habituent à travailler dans un espace plurilingue et également à enrichir leur compétence plurilingue. En effet, d'après Hélot (2007, p. 201), « l'éveil aux langues [...] vise l'aptitude au plurilinguisme plutôt qu'un idéal de perfection dans le bilinguisme » ; autrement dit comme le souligne Perregaux (citée par Candelier, 2003), c'est un espace plurilingue qui s'ouvre au cœur de l'espace monolingue que représente traditionnellement la classe. C'est également ce que Dabène (citée par Zirotti, 2006, p. 221) appelle la « fonction d'accueil » de l'approche *éveil aux langues*, grâce à laquelle les connaissances langagières des élèves sont accueillies dans la classe et grâce à laquelle toutes les langues (même les langues minorées) sont valorisées et reconnues comme égales entre elles, d'un point de vue linguistique. En reconnaissant la langue première des élèves allophones, c'est une composante de leur identité plurielle qui est prise en compte.

Afin d'inciter le milieu éducatif à adopter l'approche plurielle d'*éveil aux langues*, l'équipe *Evlang* a évalué quantitativement et qualitativement les effets produits par l'expérience mise en place durant 4 ans dans plus de 160 classes, apportant ainsi une caution scientifique au projet. Ont été également mis au point des supports pédagogiques et des formations d'enseignants.

L'évaluation quantitative a montré, surtout pour les curriculums longs, des effets positifs sur le « développement des aptitudes des élèves en matière de mémorisation et de discrimination auditives dans des langues non familières [...], ainsi qu'au développement de leur intérêt pour la diversité linguistique et culturelle » (Candelier, 2003, p. 314). En revanche, les résultats n'ont pas permis de mettre en évidence l'impact sur la langue de scolarisation.

L'évaluation qualitative, quant à elle, a montré :

- selon les enseignants, des impacts sur les attitudes des élèves (« impact sur l'ouverture et la tolérance des élèves face à la diversité linguistique et culturelle ») et surtout des effets sur les enseignants eux-mêmes (ouverture à la diversité linguistique et culturelle, évolution des représentations que les enseignants ont de leurs élèves allophones, reconnaissance de la compétence plurilingue de ceux-ci) (Candelier, 2003, p. 318),

- du point de vue des élèves, une prise de conscience de la diversité linguistique et une « expérience concrète de l'altérité » (Candelier, 2003, p. 319).

On note que l'introduction de deux variables (le niveau scolaire des élèves et la durée du curriculum) a donné parfois des résultats différents. Candelier (2003, p. 313) rappelle aussi que, comme bien d'autres dispositifs pédagogiques, le programme *Evlang* « ne peut peser sur les acquisitions des élèves qu'à la marge des autres facteurs associés à la réussite scolaire en général (environnement familial et acquisitions antérieures, notamment) ». On note également que l'évaluation du programme *Evlang* a été faite dans des classes ordinaires et non en UPE2A. C'est surtout le programme *ÉLODIL* au Québec - dont un des objectifs est de « faciliter [...] la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants migrants allophones » (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008, p. 50) - qui a mis en œuvre, dès le début, en 2002, des activités d'*éveil aux langues* dans des classes d'accueil pour élèves allophones. Une évaluation qualitative de la première mise à l'essai des activités a montré, de la part des élèves, un bon engagement dans les discussions sur les valeurs des langues, un positionnement « en tant qu'experts langagiers dans les interactions de classe » et un recours aux « connaissances linguistiques collectives » (Armand & Dagenais, 2005, p. 49).

Castellotti (2008) propose, pour les EANA, de combiner les différentes approches plurielles selon les contextes, afin de proposer des cursus adaptés à l'âge des élèves, aux langues présentes, aux enjeux de l'apprentissage, etc.

Pour ma part, en tant que professeure des écoles et étudiante en Master FLES, ce qui m'a séduite dans les approches plurielles, c'est l'ouverture à la diversité et la valorisation des langues premières qu'elles visent, et je suis convaincue des bienfaits que cela peut apporter aux EANA en terme de réussite scolaire (cf. les travaux de Cummins), mais aussi d'estime de soi et d'identité. En outre, je pense, comme Candelier (2005, p. 422), que « la croyance des enseignants dans les effets d'une approche est susceptible de favoriser l'apparition de ces effets ». C'est pour ces raisons que j'ai proposé en septembre à une classe UPE2A de Grenoble un projet d'écriture plurilingue et que j'ai cherché à savoir, via ce mémoire, si ce projet permet aux EANA d'assumer leur identité propre, de développer des attitudes positives d'ouverture à l'altérité et de construire une identité collective.

Partie 2 – Un projet d’écriture plurilingue en UPE2A

Chapitre 4. Le contexte du projet

1. L’école

J’ai été reçue par la directrice de l’école primaire Jules Ferry, Mme Gougou, en janvier pour avoir des informations sur l’équipe, l’école et le quartier. L’école se situe dans le quartier Abbaye de Grenoble. Son effectif est important, il est de 394 élèves répartis sur 18 classes :

- 6 classes de maternelle (cycle 1) : 1 TPS (Toute Petite Section), 1 PS, 1 PS-MS, 1 MS, 1 MS-GS et 1 GS,
- 10 classes élémentaires : 6 en cycle 2 (2 CP, 1 CP-CE1, 1 CE1, 1 CE1-CE2, 1 CE2), 4 en cycle 3 (2 CM1, 2 CM2),
- 1 Unité Localisée pour l’Inclusion Scolaire (ULIS),
- 1 UPE2A.

L’équipe enseignante compte 20 professeurs des écoles. La directrice a une décharge complète. Elle est assistée d’une secrétaire (Emploi Vie Scolaire). Un maître surnuméraire vient renforcer l’équipe pédagogique. Une enseignante d’UPE2A itinérante prend en charge les élèves allophones de CP et CE1 de l’école plusieurs fois par semaine. Un enseignant du Réseau d’Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) est présent plusieurs fois par semaine dans l’école ; c’est un maître E, c’est-à-dire que son aide auprès des élèves en difficultés est d’ordre pédagogique. Une psychologue scolaire intervient également dans l’école. L’équipe compte aussi 3 Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) : 2 AVS individuels et un AVS collectif pour l’ULIS. En maternelle, 5 agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) assistent les enseignants. Sans compter les animateurs du périscolaire et les agents municipaux en charge de la cantine et de l’entretien, cela fait donc un total de 34 adultes présents dans l’école.

Depuis la rentrée 2015, l’école est classée en REP (Réseau d’éducation prioritaire), ce qui a eu pour conséquences une diminution des effectifs moyens par classe, l’accueil d’élèves de moins de 3 ans en TPS et la pérennisation du poste de maître surnuméraire. L’établissement accueille également depuis cette date une section internationale en anglais. C’est un choix de la Directrice académique des services de l’Éducation nationale (DASEN) d’implanter une section internationale en REP. 12 élèves de CP dès septembre 2015 et 24 élèves de CP et CE1 depuis septembre 2016 bénéficient d’un enseignement hebdomadaire de 4 heures d’anglais dispensé par une enseignante de l’école.

L'école est un grand bâtiment formé de trois blocs de 3 ou 4 niveaux qui communiquent par la cour de récréation séparée elle aussi en 3 ; les classes de maternelle se situent dans le bloc du centre et on trouve les classes de cycle 2 d'un côté et de cycle 3 de l'autre côté. La classe UPE2A se trouve dans le même bloc que les classes de CE2, de CM1 et de CM2 et ses élèves partagent donc la cour de récréation avec des élèves de leur âge.

2. La classe et son enseignante

La classe dans laquelle a été réalisé le projet était une UPE2A à mi-temps. Les élèves y étaient présents les lundis et mardis et la moitié des mercredis de l'année, soit pour un total de 12 heures par semaine ; le reste du temps, ils étaient scolarisés dans la classe ordinaire qui correspondait à leur âge dans leur école de secteur. Pour la grande majorité des élèves de cette classe, l'école de secteur n'était pas celle où se trouvait l'UPE2A : un seul élève était scolarisé à l'école Jules Ferry¹³ ; les écoles de secteur pour les autres élèves étaient les écoles Grand Châtelet (5 élèves), Clémenceau (6 élèves), Bajatière (1 élève) et Léon Jouhaux (1 élève).

La classe était composée de 13 élèves âgés de 8 à 10 ans, qui étaient la moitié du temps scolarisés au CE2 (2 élèves), au CM1 (8 élèves) et au CM2 (3 élèves). Les nationalités des élèves étaient : roumaine (5 élèves), algérienne (2 élèves), malienne (1 élève), russe (1 élève), portugaise (1 élève), syrienne (1 élève), albanaise (1 élève), italienne (1 élève). Ces informations provenaient des fiches de renseignement qu'il est d'usage de demander aux parents de remplir en début d'année. Dans l'ensemble, la première impression donnée par ce groupe classe dès les premières séances et qui s'est confirmée par la suite, a été celle d'un groupe dynamique, joyeux, curieux, avide de connaissances et soudé.

L'enseignante de l'UPE2A, Mme Bruchet, était affectée depuis 4 ans sur ce poste. Elle a une certification complémentaire en Français Langue Seconde pour le premier degré passée en 2013 . Son ancienneté de service en septembre 2016 était de 14 ans. Elle effectuait la deuxième moitié de son mi-temps à l'école Malherbe, dans une UPE2A également. C'est une personne très investie et désireuse de proposer des projets à ses élèves. Conformément aux objectifs de l'enseignement du FLSco, l'enseignement dispensé par l'enseignante dans ce dispositif « ouvert » visait à l'acquisition de la langue comme matière et de la langue des autres matières (cf. chapitre 2.4.3). L'accent était mis sur la

¹³Cet élève allophone a participé au projet, mais n'était pas scolarisé dans la classe UPE2A : il venait en décrochage deux demi-journées par semaine jusqu'en janvier, puis une demi-journée jusqu'en février pour finir le projet.

production et la compréhension orale lors de rituels de début de demi-journée, sur la lecture (conscience phonologique, déchiffrage et compréhension) et sur la production quotidienne d'écrits plus ou moins longs. Par ailleurs, l'enseignante avait obtenu de l'équipe de l'école d'avoir accès à des créneaux de sport et de musique avec les intervenants de la ville de Grenoble : la classe avait ainsi chaque semaine une heure d'éducation musicale (ce qui a eu son importance pour notre projet) et une heure d'éducation physique et sportive (natation, rollers...). Mme Bruchet tenait à ces heures d'enseignement non linguistique pour proposer à ses élèves des situations d'interaction autres. Je pense que ceci créait une cohésion dans la classe qu'il n'aurait peut-être pas été facile d'instaurer autrement. La configuration de la classe évoluait en fonction du travail : les tables pouvaient être placées en îlots, en U ou en "bus". Les élèves étaient habitués à changer les bureaux de disposition régulièrement selon la tâche à effectuer.

3. Les élèves

Le profil linguistique et scolaire des élèves est synthétisé dans le tableau suivant, l'élève qui a participé au projet sans être scolarisé en UPE2A a été ajouté en dernière ligne :

Prénom modifié	Pays d'origine	Langue(s) première(s)	Date d'arrivée en UPE2A	Nombre de mois passés en UPE2A au début du projet	Classe ordinaire	NSA ¹⁴
Andrei	Roumanie	romani	Septembre 2015	11 mois	CM1	X
Ioana	Roumanie	romani	Septembre 2016	2 mois	CE2	X
Maria	Roumanie	romani	Septembre 2016	2 mois	CE2	X
Anita	Roumanie	romani	Novembre 2015	9 mois	CM2	X
Iulia	Roumanie	romani	Novembre 2015	9 mois	CM1	X
Amina	Algérie	arabe algérien	Octobre 2016	1 mois	CM1	
Selma	Algérie	arabe algérien	Septembre 2016	2 mois	CM2	
Sophia	Italie	Italien, arabe algérien	Octobre 2016	1 mois	CM1	
Tarek	Syrie	arabe syrien	Septembre 2016	2 mois	CM1	
Joana	Portugal	portugais	Septembre 2016	2 mois	CM1	
Aissata	Mali	bambara	Septembre 2016	2 mois	CM1	
Lukas	Albanie	albanais	Septembre 2016	2 mois	CM2	
Irina	Russie	russe	Septembre 2016	2 mois	CM1	
Amine	Algérie	arabe algérien			CE2	

Du point de vue de l'apprentissage de la langue de scolarisation, le groupe était relativement homogène, puisque la grande majorité (10 enfants sur 13) avait passé moins

¹⁴Non scolarisé(e) antérieurement

de 2 mois en UPE2A au démarrage du projet. Il était également assez homogène du point de vue de l'âge, puisque 8 enfants sur 13 étaient scolarisés en CM1.

Le groupe d'enfants participant au projet d'écriture a été stable pendant toute la durée de celui-ci, ce qui est une chance quand on sait que, dans les UPE2A, des élèves arrivent ou partent à tout moment de l'année. En fait, il n'y a pas eu d'arrivée d'EANA car la capacité d'accueil de la classe était à son maximum dès octobre ; il n'y a pas eu de départ car les élèves susceptibles de quitter le dispositif en cours d'année car ayant dépassé une année de prise en charge (3 élèves) étaient des EANA dits NSA, c'est-à-dire non (ou peu) scolarisés antérieurement. Parce qu'ils n'étaient pas encore lecteurs, les enseignants d'UPE2A et de classe ordinaire ont choisi de prolonger leur prise en charge, comme cela est prévu dans les circulaires.

Malgré la stabilité du groupe, 3 élèves ont peu participé au projet car ils ont été très souvent absents : Andrei et Ioana¹⁵ (qui sont frère et sœur) n'ont été présents qu'à 7 séances sur les 16 menées pour réaliser le projet, ils ont surtout participé à la première partie qui correspond au travail d'écriture du récit ; quant à Irina, elle a été présente pour la moitié des séances. Ces 3 enfants présentaient par ailleurs des grosses difficultés scolaires : Andrei, malgré sa deuxième année de prise en charge en UPE2A, et Ioana montraient peu de signes d'acquisition du français, Irina ne rentrait pas non plus dans les apprentissages et semblait avoir des troubles autres que cognitifs. Malgré leurs absences répétées et leurs difficultés, ces 3 élèves ont activement pris part au projet: au début de chaque séance, un moment était consacré au rappel de ce qui avait été fait à la séance précédente.

Chapitre 5. Description du projet

1. La naissance : le concours

1.1. Présentation

À l'origine du projet, il y a un concours organisé par l'association D'une Langue À L'Autre (désormais DULALA) et relayé par le CASNAV de Grenoble. Cette association basée à Montreuil et créée en 2009 par Anna Stevanato, linguiste spécialisée dans le bilinguisme, se définit comme « un pôle national de ressources et formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue » (DULALA, 2016), qui propose des activités en

¹⁵Les prénoms de tous les enfants ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

direction des enfants, des parents et des professionnels. Agréée par l'Éducation nationale, elle compte parmi son comité consultatif de grands noms d'experts, tels que Michel Candelier et Christine Hélot. Depuis 2015, l'association organise un concours d'écriture de planches d'un kamishibai plurilingue ouvert à tout type de structures éducatives accueillant des enfants de 3 à 15 ans en France métropolitaine et DROM-COM : écoles maternelles, écoles élémentaires, collèges, centres de loisirs, bibliothèques, centres socio-culturels et associations. L'idée est « d'encourager les acteurs éducatifs à développer des projets ouverts sur la diversité des langues » (ibid.), comme évoqué dans le règlement du concours. Les inscriptions se sont déroulées du 1^{er} septembre 2016 au 15 octobre 2016, l'envoi d'une photocopie des planches du kamishibai devait avoir lieu avant le 6 mars 2017, le jury composé d'artistes, pédagogues, représentants de l'Éducation Nationale, linguistes, professionnels du livre et membres de l'association DULALA a analysé les réalisations durant le mois d'avril, puis les prix ont été remis durant la Semaine des Langues le 10 mai à la maison de l'UNESCO, à Paris, pour chacune des catégories suivantes : catégorie 3-6 ans, catégorie 6-10 ans et catégorie 10-15 ans. Les projets retenus seront édités et serviront d'outils pédagogiques à l'association DULALA lors de ses nombreuses interventions auprès des enfants, des familles et des professionnels.

1.2. Qu'est-ce qu'un kamishibai ?

Kamishibai (紙芝居) est un mot japonais qui signifie littéralement « théâtre de papier ». C'est un procédé narratif qui vient du Japon et qui était très utilisé autrefois pour raconter des histoires aux enfants dans la rue. À l'origine c'est probablement une technique inventée par des moines bouddhistes au VIII^e siècle pour raconter des histoires religieuses ou politiques à un public illettré. C'est en 1923 que fut créé le premier kamishibai pour enfants, l'apogée de cette pratique se situe dans les années 1950. Les conteurs de kamishibai, appelés gaïtos, se déplaçaient à vélo. À l'aide de bâtons de bois qu'ils frappaient l'un contre l'autre, ils attiraient les jeunes spectateurs. Ils installaient le butai, castelet en bois à deux ou trois portes, et racontaient l'histoire en y faisant défiler des planches présentant les images au recto et le texte au verso. Avec l'arrivée des téléviseurs dans les foyers dans les années 1960, ces petits théâtres ont peu à peu disparu des rues japonaises. Dans les années 1970, le kamishibai est apparu en Europe : certaines professions (conteurs bien sûr, mais aussi enseignants, bibliothécaires, orthophonistes...) se sont emparées de ce support, sensibles à sa richesse (S. Bégué, 2012, p. 64). Dans les écoles, en particulier, ce procédé de narration est apprécié pour son aspect ludique, vivant

et pratique : il permet à l'enseignant de présenter facilement au groupe classe une histoire sans avoir à tourner le support vers lui pour lire le texte de chaque page et de focaliser l'attention des élèves sur les illustrations.

Pour raconter l'histoire, toutes les planches du kamishibai sont placées dans le butai dès le début. En regardant par l'arrière du castelet qui est évidé, le conteur lit le texte de la première page écrit au dos de la dernière planche ; puis, il enlève la planche de devant en la faisant glisser vers sa droite. L'image suivante apparaît soit progressivement (lentement ou par étapes, à ce moment-là la lecture de l'image se fait dans le sens inverse de celui pratiqué en France, de droite à gauche), créant du suspense, soit rapidement, provoquant l'étonnement ; tout dépend de l'effet recherché par le conteur. Celui-ci peut également ajouter au texte des bruits, de la musique... On assiste en écoutant le gaito à une véritable pièce de théâtre en images.

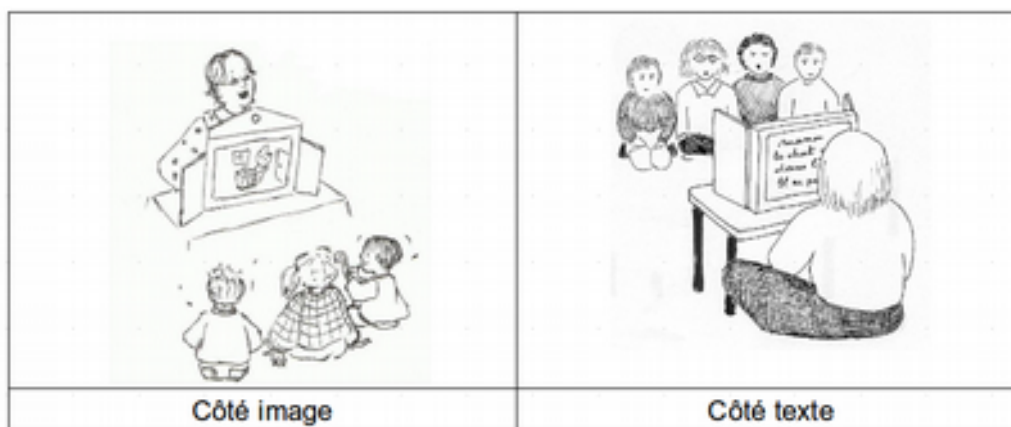


Illustration 2: Le butai (DULALA)

1.3. Contraintes de forme et de contenu

Le kamishibai plurilingue devait contenir de 8 à 14 planches (couverture comprise) dont le format est 37X27,5 cm. Sur le recto des planches, devaient se trouver les illustrations réalisées selon une technique choisie par les participants. Sur le verso, devait se trouver le texte. Celui-ci devait être narratif sur le thème imposé qui était cette année : « Tous différents ? La chance ! » Il ne devait pas dépasser 500 caractères par planche, il devait être dactylographié et écrit en plusieurs langues. Les langues devaient être au nombre de au moins, le français et au moins trois autres langues. On pouvait imaginer différentes narrations faisant intervenir cette pluralité de langues : le narrateur s'exprime en français et les personnages dans différentes langues ou le narrateur raconte en français et ponctue son discours de mots « étrangers » (onomatopées, comptine, mots-clés etc). La traduction devait figurer sur le verso des planches, en bas de page.

1.4. Ce qu'en ont pensé les participants en 2016

Suite à la première édition du concours en 2015-2016, l'association DULALA a demandé aux responsables des structures ayant participé, de répondre à un questionnaire, afin d'avoir un retour sur leur expérience et en particulier sur l'impact sur les élèves. Outre la pluridisciplinarité du projet, les participants ont apprécié trois points précis sur lesquels ils ont pu observer des effets sur les élèves:

- la reconnaissance des « langues de chacun »,
- la découverte de la diversité linguistique « tout en travaillant sur le français »,
- la sensibilisation au « vivre ensemble » (Bodénant, 2016, p. 32-33).

Ce sont également les dimensions du projet qui m'ont intéressée dès le début et sur lesquelles je fonde la problématique de ce mémoire.

1.5. Une approche plurielle ?

Si l'on reprend la définition donnée par Candelier (cf. chapitre 3.5.2), ce projet plurilingue s'apparente à une activité d'approche plurielle dans le sens où il met en œuvre plusieurs langues à la fois : la langue de scolarisation et les langues premières des élèves. Parmi les quatre approches plurielles répertoriées, c'est de l'*éveil aux langues* (désormais EAL) qu'il se rapproche le plus, dans la mesure où les langues présentes dans le projet n'ont pas vocation à être enseignées ; c'est surtout dans la recherche de développement d'attitudes et d'aptitudes que ce projet rejoint les activités d'EAL. La différence majeure est que, dans la démarche d'EAL, un travail réflexif important est mené sur les langues convoquées. Dans le projet de kamishibai plurilingue, ce n'était pas le but recherché, même si parallèlement au projet et en lien avec des points linguistiques précis, j'ai mis en place dans la classe des activités de type EAL (cf. chapitre 6).

L'autre aspect du projet qui peut nous faire dire que c'est une activité plurielle (non au sens où l'entendent les didacticiens des langues, mais plutôt au sens donné par les pédagogues¹⁶), est qu'il conjugue la dimension langagière et l'aspect artistique. Ce type de démarche permet en particulier de faire prendre conscience aux élèves des liens étroits qui peuvent exister entre les différentes disciplines scolaires.

Ceci m'amène à définir les objectifs que j'ai voulu atteindre en mettant en place ce projet collectif mêlant écriture plurilingue et création artistique.

¹⁶Ceux-ci emploient plus volontiers l'adjectif "pluridisciplinaire".

1.6. Savoirs, savoir-être et savoir-faire mobilisés par le projet

Le CARAP (cf. chapitre 3.5.2) est un référentiel qui recense les compétences et les ressources¹⁷ (savoirs, savoir-être et savoir-faire) qui peuvent être travaillées dans le cadre d'approches plurielles. Il présente deux macro-compétences : « C1 : Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel, C2: Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » (Candelier, 2007, p. 36), dont les approches plurielles, selon les auteurs, favorisent particulièrement le développement. Ces deux compétences sont déclinées en micro-compétences qui soit relèvent de C1, soit relèvent de C2, soit se situent à l'intersection de C1 et C2. Puis, sont listées les ressources auxquelles les compétences font appel. Il est bien précisé dans la partie de présentation du CARAP que certaines ressources listées peuvent être construites aussi bien lors d'approches plurielles que lors d'approches singulières ; aussi une échelle de valeur (de +++ à +) permet à l'utilisateur du référentiel d'apprécier si la ressource peut être atteinte uniquement/plus facilement/autrement que par les approches plurielles. On voit que le CARAP est un outil de référence utile pour les enseignants qui veulent mener un projet d'écriture plurilingue, comme celui proposé par le concours, il leur permet :

- de déterminer les compétences en jeu dans le développement du projet,
- d'identifier les ressources auxquelles ces compétences font appel.

Pour le projet dans l'UPE2A de l'école Jules Ferry, j'ai identifié les « ressources » suivantes à l'aide du CARAP :

Projet kamishibai	Activités d'EAL
Savoirs	
- savoir qu'il existe des identités bi-plurilingues (12.4) ¹⁸ +++ ¹⁹	- connaître sa propre identité linguistique (2.5.3) ++ - savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences (6) +++
Savoir-être	
- être sensible à sa langue et aux autres langues (2.1) + - avoir conscience de la diversité langagière de la classe (2.5.2) ++	- être sensible à différents aspects de la langue qui peuvent varier de langue à langue (2.2.1) + - s'ouvrir à la diversité des langues du monde

¹⁷Il faut comprendre ici le mot "ressources" comme "capacités", "connaissances" ou "composantes" (Candelier, 2007, p. 17).

¹⁸Ce code correspond à celui du CARAP.

¹⁹Cette valeur est celle donnée par le CARAP.

- accepter la place de chaque langue (4.2) ++ - être ouvert à l'altérité (5.1) + - accepter une identité bi-plurilingue (17.2.2) +	(5) + - respecter les différences et la diversité (6.1) + - avoir le désir de découvrir d'autres langues (9.5) ++
Savoir-faire	
- savoir produire un texte en mélangeant les langues (6.5.2) +++	- savoir écouter des productions dans différentes langues (1.2.1) ++

On peut remarquer que ce qui est majoritairement visé par le projet, c'est le développement de savoir-être, d'attitudes vis à vis de sa propre langue/identité et vis à vis de l'autre.

2. La réalisation des planches du kamishibai

C'est à la mi-septembre que j'ai pris connaissance du concours de kamishibai plurilingue organisé par l'association DULALA ; j'ai ensuite contacté par mail plusieurs enseignants d'UPE2A de Grenoble pour leur proposer de m'accueillir dans leur classe et/ou d'échanger sur leur pratique, sans évoquer le projet ; le jour-même, Mme Bruchet a répondu que je pouvais observer sa classe et/ou la rencontrer ; le lendemain midi, je me suis rendue à l'école Jules Ferry et je lui ai expliqué le concours, elle s'est montrée tout à fait partante, d'autant plus qu'elle cherchait un projet pour une de ses deux classes, celle de l'école Jules Ferry. Puis nous nous sommes vues longuement à deux reprises (avant la phase d'écriture et avant la phase de création artistique) pour organiser les séances et parler de la classe. Étant contraintes par la date d'envoi du kamishibai (début mars) et par le nombre de séances²⁰, nous avons commencé la phase d'écriture dès le retour des vacances de la Toussaint et l'avons terminée début janvier, la réalisation des illustrations des planches s'est déroulée ensuite jusqu'au début des vacances d'hiver. Le tableau ci-dessous synthétise les différentes étapes du projet :

Octobre 2016
4 oct. : Découverte du kamishibai à la bibliothèque Abbaye-les-Bains. Lecture de trois œuvres.
Novembre 2016
7 nov. : Activité d'EAL : La fleur des langues
14 nov. : 2 ateliers de langage sur le thème de la différence
22 nov. : 2 ateliers de langage sur le thème de « Tous différents ? La chance ! »
29 nov. : - Début du travail d'écriture : choix du personnage principal et du lieu (vote).

²⁰Les élèves étaient dans cette classe 2 ou 3 jours par semaine, selon la période, et il fallait respecter l'emploi du temps des autres activités.

de la fleur des langues (cf. annexes 1 et 2, p. 107 et 108) et 2 ateliers de langage pour aborder le thème du concours. La première activité avait pour but de sensibiliser les élèves à l'objet kamishibai et de leur permettre de s'inscrire dans le projet. La deuxième séance s'inspirait de l'activité de la fleur des langues développée par ÉLODIL : c'est une activité d'EAL qui a permis aux élèves de prendre conscience de leur répertoire verbal (cf. chapitre 6.1). Les 2 séances de langage menées par Mme Bruchet et moi-même²² ont permis d'aborder le thème du concours : « Tous différents ? La chance ! » La première de ces 2 séances a été très riche, les élèves ont eu beaucoup de choses à dire sur la différence : s'ils se sont d'abord focalisés sur la différence physique (la couleur des cheveux, de la peau, des yeux, la forme du visage, la taille, les empreintes digitales, les lignes de la main), ils ont également évoqué d'autres différences, telles que celles du nom, de l'âge, du sexe, du caractère, de la voix, des goûts, de la langue et des systèmes d'écriture. Une semaine plus tard, la deuxième séance de langage a amené les élèves à cerner le thème : elle a débuté par un rappel de ce que c'est la différence, puis s'est poursuivie par un vote à main levée sur "c'est bien" / "ce n'est pas bien d'être différent" et un débat. L'introduction du vote a permis de prendre conscience d'une autre différence, la différence d'opinion, et de présenter une modalité d'expression qui a été souvent utilisée dans la suite du projet : en effet, afin de rendre les élèves pleinement acteurs et qu'ils s'impliquent dans les apprentissages, j'ai choisi de leur faire prendre les grandes décisions utiles à l'avancement et la réalisation du projet, par des votes à main levée. Je suis partie du principe que l'implication des élèves permettrait à la communication de devenir plus naturelle, qu'alors la classe deviendrait le cadre d'interactions diversifiées (entre enseignant et élèves, et aussi entre élèves) et que les conditions de l'apprentissage seraient meilleures. Dans le choix de mettre en œuvre une pédagogie de projet, définie par Perrenoud (cité par Hamez, 2012, p. 85) comme :

une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projets; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines

l'objectif était de mettre le groupe d'élèves en situation d'exprimer des désirs, de participer à la planification des étapes du projet, de réaliser les différentes tâches et d'aboutir à une

²²Nous avons chacune en charge un groupe de 6 élèves : pendant que j'animais l'atelier langage avec un groupe, l'enseignante notait sur une affiche ce qui avait été dit avec l'autre groupe.

production finale. Ce type de démarche entraîne des actes communicatifs variés qui mobilisent les compétences des élèves.

Dans le débat qui a suivi le vote, seule l'opinion « c'est bien d'être différent » (9 élèves sur 11) a été défendue par les élèves, les différents arguments étaient : « parce que c'est bien », « parce que c'est joli » (les différences de couleurs de cheveux, les différents systèmes d'écriture), « parce que c'est drôle » (les différences de tailles d'oreilles), « parce qu'on peut apprendre » (les différents alphabets) et enfin « parce que sinon nos mamans ne nous reconnaîtraient pas ». C'est cette dernière remarque qui a inspiré l'histoire de notre kamishibai sous sa forme inversée, à savoir « si nous étions tous pareils/identiques, nous ne reconnaîtrions pas nos parents ».

La semaine suivante, les élèves ont voté pour choisir les personnages (que des animaux / que des humains / des animaux et des humains) et le lieu (ville / campagne). En partant de l'idée que c'est la différence qui permet aux enfants de reconnaître leurs parents, les élèves ont imaginé que, dans notre histoire, un animal ne retrouvait pas ses parents. Afin d'introduire les langues premières des élèves dans l'histoire, la classe a ensuite proposé que l'animal retrouve sa famille non pas par la reconnaissance physique, mais par la perception des différences de langues. Il fallait pour cela choisir un animal qui ne puisse pas se fier à sa vue, mais uniquement à l'ouïe : le choix s'est porté sur un bébé animal qui ne voit pas bien. Les élèves ont ensuite proposé différents animaux et choisi par un vote à 2 tours. Après avoir déterminé les personnages (un bébé chat et une petite fille), le lieu (une ville de France) et l'élément perturbateur (le chaton ne retrouve plus ses parents), il a fallu trouver de quelle façon nous allions introduire les langues premières des élèves. La classe avait auparavant étudié un album intitulé *Petite fille et le loup* de Grunelius-Hollard, dans lequel une petite fille chante à un loup, pour qu'il se tienne tranquille, les berceuses que lui chantait sa mère. Aussi les élèves ont proposé que le chaton retrouve sa mère en écoutant différentes chansons dans différents pays (les 8 pays d'origine des élèves de la classe). Certains ont pu chanter dès la fin de la séance des comptines/chansons dans leur langue première, les autres avaient pour consigne d'en trouver une pour la semaine suivante. Pour les 3 séances d'écriture qui ont suivi, le travail s'est fait collectivement en dictée à l'adulte pour le début et la fin de l'histoire, et individuellement, en dictée à l'adulte aussi, pour les textes correspondant aux visites du chaton dans les 8 pays. Le recours à la technique de la dictée à l'adulte s'est fait afin de soulager l'effort lié à la production écrite du texte. En effet, pour les élèves allophones, les difficultés se cumulent à toutes les étapes²³ : ils

²³On parle de surcharge cognitive.

doivent planifier la tâche, organiser leur récit tout en tenant compte du thème, du destinataire, du texte déjà produit, mettre en mots leurs idées (choix des mots, des constructions syntaxiques, organisation textuelle), écrire sur papier le texte et enfin réviser leur production si nécessaire, toutes ces opérations devant être réalisées dans la langue et le système d'écriture qu'ils sont en train d'apprendre. La difficulté est d'autant plus grande que la scolarisation antérieure a été faible.

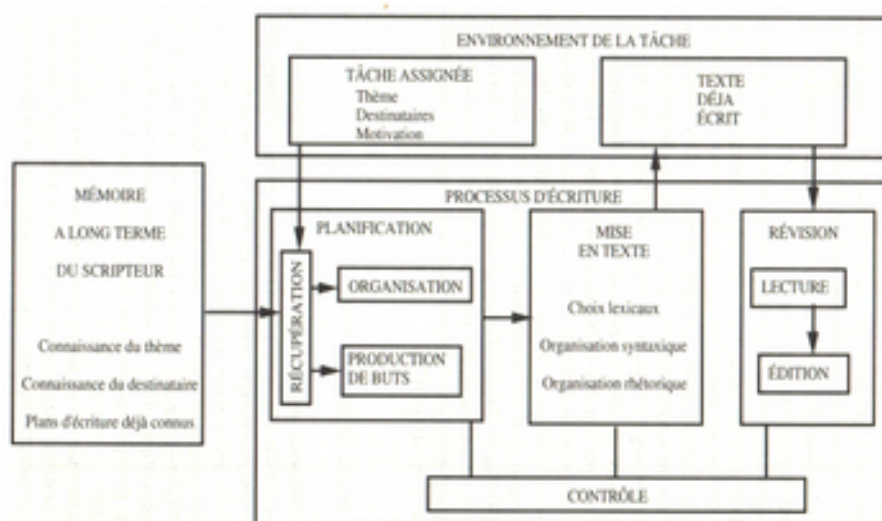


Illustration 3: Schéma du processus d'écriture adapté d'après Hayes & Flower

(par Fayol, 1997)

Lorsque l'enseignant est le « scribe de la classe » (Vigner, 2009, p. 115), cela permet aux élèves de concentrer leurs efforts sur les opérations de haut niveau, à savoir la planification et la mise en mots, le geste graphique étant réalisé par l'adulte, ainsi que la révision²⁴ simultanée du texte par des refus, des relances, des demandes de reformulation ou de précision. L'écriture des 8 planches correspondant aux visites du chaton dans les 8 pays d'origine s'est également faite en dictée à l'adulte, à partir d'une trame élaborée collectivement (cf. annexe 5, p. 111), ce qui donne au récit final une structure répétitive par juxtaposition que l'on trouve souvent dans les contes pour enfants qu'on appelle contes-randonnées. J'ai fait ce choix didactique pour 2 raisons : premièrement pour que le processus d'écriture soit simplifié, deuxièmement pour que la présentation orale du texte, qui a été l'aboutissement du projet, soit également plus simple. Pour les chansons en langue d'origine (cf annexes 6 à 8, p. 112 à 114), 2 enfants, Joana et Irina, ont rapporté de chez eux une version écrite par leurs parents (chansons en portugais, en russe), 3 élèves, Amine, Selma et Amina, ont écrit ensemble une version dans le système d'écriture

²⁴On sait que cette opération est peu productive chez les enfants (Vigner, 2001).

d'origine (chanson en arabe algérien), les autres, Andrei, Ioana, Maria, Anita, Iulia, Lukas, Sophia, Aissata et Tarek, ont réalisé avec l'aide de Mme Bruchet une transcription en alphabet latin (chansons en romani, albanais, italien, bambara, arabe syrien), avec toutes les inexactitudes et les approximations que l'on peut imaginer, mais il s'agissait avant tout de garder une trace écrite pour les séances suivantes. Le texte final a été tapuscrit par 3 élèves, Selma, Aissata et Joana, pendant les heures d'APC²⁵. Les textes des chansons en langue première ont été traduits, car le règlement du concours stipulait que la traduction des éléments en langue d'origine devait apparaître au bas du verso des planches du kamishibaï. Cette opération s'est faite individuellement avec l'enseignante pendant que j'animais les séances de réalisation artistique : Mme Bruchet, à l'aide d'Internet et de sites de traduction, a réussi à traduire, avec les élèves, leurs chansons en français, ce qui n'était pas toujours facile, en particulier pour les chansons en romani et en bambara.

Lors de toutes ces séances d'écriture, les élèves ont été très actifs. Cette étape que j'imaginai au départ compliquée au vu des compétences linguistiques des élèves en début d'année, s'est faite dans les temps et sans grandes difficultés, grâce à l'implication de toute la classe et à la collaboration de l'enseignante.

2.2. La réalisation artistique

D'après Clerc, Cortier & Longeac (2007, p. 317), les pratiques artistiques dans les dispositifs d'accueil des EANA permettent « d'apporter à ces élèves transplantés, pour la plupart en difficulté sociale et psychologique, des ressources diversifiées : une palette de langages, d'expériences intellectuelles et corporelles, facilitant leur intégration scolaire ». Selon ces auteurs, des savoir-faire, tels que l'écoute, la rigueur, la concentration, l'engagement, et des savoir-être, tels que la coopération et la confiance en soi, sont développés lors de pratiques artistiques et celles-ci permettent également à l'élève de mieux entrer dans son apprentissage du français, dans celui de la langue de scolarisation (consignes, interactions élèves/enseignants et entre pairs) et de prendre part activement dans son nouvel environnement. Je rajouterais avec Terrades et Talagrand (2007, p. 343) que les pratiques artistiques permettent « la construction de soi, de son identité (complexe car traversée par le vécu de la transplantation), l'entrée en contact avec les autres (adultes et enfants, dans des interactions en langues françaises ou non) ». À propos d'un atelier de fabrication de marionnettes animé avec des EANA, Belaubre (2007, p. 333) remarque que :

²⁵Activités pédagogiques complémentaires.

[l]’activité est relativement autonome et génère des interactions multiples entre les participants, le plus souvent très enjouées. Ce sont les conditions idéales de la conversation spontanée, orientée par une utilité pratique évidente et motivante. Nous n’avons pas besoin de solliciter les prises de parole.

Cela correspond à ce que Dabène (1994, p. 160) appelle les « activités trans-langagières », c’est-à-dire des activités qui visent l’apprentissage de l’utilisation du langage, par des tâches non-langagières mais impliquant des actes de parole. Ceux-ci sont riches et variés : « paroles individuelles (émotions/sentiments), paroles distanciées (sur la pratique, le travail en classe), paroles authentiques ([...] demande d’aide) et paroles esthétiques » (Auger, 2010, p. 116).

Pour notre projet, la réalisation artistique s’est faite dès le mois de janvier. Elle a commencé par la préparation des fonds : dessin du paysage avec des craies grasses et peinture à l’encre colorée avec des effets au sel. Pour représenter les personnages de l’histoire, nous avons choisi de le faire sous forme de silhouettes, puisque le chaton ne voyait pas bien. Les élèves ont dessiné différentes versions (cf. annexe 9, p.115), il y a eu un vote, puis j’ai fabriqué des gabarits dans du carton épais, afin que les enfants puissent reproduire plusieurs silhouettes dans du papier japonais. Puis les éléments de l’histoire (personnages, drapeaux, décor) ont été réalisés sur papier, peints à l’encre, découpés, puis collés. Le texte en langue première des chansons a été copié en haut des planches dans le système d’écriture original. Pendant ces séances, les élèves se sont montrés très volubiles : la parole individuelle s’est libérée, des discussions ont été engagées sur les émotions, la pratique, les consignes... Les élèves qui ont dû travailler en groupe car ils partageaient le même pays d’origine, ont dû se mettre d’accord sur la représentation du paysage ou plus simplement le choix des couleurs. Là encore, la parole était authentique, au service du projet. Par ailleurs, Mme Bruchet était étonnée que Tarek participe à cette phase, car elle avait constaté, comme la maîtresse de classe ordinaire, qu’il était souvent réticent quand il fallait dessiner. Il m’a confirmé au cours d’un entretien semi-directif ultérieur qu’à l’école en Syrie, on ne dessine pas.

À l’issue de ces séances, j’ai envoyé à l’association DULALA une photocopie couleur des planches (cf. annexe 30, p. 149) et j’ai également fait imprimer pour chaque élève une version petit format du kamishibai, que chacun a pu rapporter chez lui à la fin du projet.

3. L’aboutissement : les présentations aux classes et aux familles

Mi-avril, j’ai envoyé aux professeurs des classes ordinaires des élèves un mail pour leur poser quelques questions sur les effets possibles du projet. Je leur ai également demandé

s'ils voulaient voir l'objet réalisé et/ou assister à une présentation du kamishibai. Sur la dizaine d'enseignants contactés, seuls deux m'ont répondu. Ils ont émis le souhait de faire découvrir le projet à leur classe « pour mettre en valeur le travail des élèves de UPE2A, favoriser l'intégration dans le groupe classe ».

Les séances après les vacances de printemps ont été consacrées à la préparation de l'oralisation du texte. Il a fallu s'adapter à des imprévus courants en UPE2A : 2 élèves, Joana et Tarek, avaient quitté le dispositif après les vacances de printemps, Irina n'y était plus scolarisée depuis les vacances d'hiver, Andrei et Ioana continuaient à être absents régulièrement. La modalité de présentation aux classes et aux familles a été choisie par vote. Quatre possibilités ont été retenues : 1) un enfant lit le texte et chaque enfant intervient pour sa chanson, 2) un enfant lit le texte et un enregistrement des chansons est diffusé, 3) et 4) mêmes modalités que 1) et 2) avec 2 élèves lecteurs. Après vote, il a été décidé que 2 enfants feraient la lecture du texte et que les chansons seraient faites en direct. Les élèves ont emporté leur mini-kamishibai chez eux pour s'entraîner. Le 16 mai, les élèves qui n'étaient plus scolarisés dans l'UPE2A sont revenus dans leur ancienne classe ; nous avons pu ainsi effectuer un enregistrement des chansons en cours de musique, avec l'intervenante de l'école, et filmer la lecture des planches par les élèves. Après montage du son et des images, le film a été diffusé auprès des classes ordinaires et des familles, et projeté à la fête de l'école Jules Ferry.

Chapitre 6. Des activités d'EAL autour du projet

Parallèlement aux activités d'écriture et de réalisation des illustrations, j'ai mené des activités d'EAL pour 3 raisons : d'abord parce qu'elles permettaient de résoudre certains « problèmes » linguistiques soulevés par le projet²⁶, ensuite parce qu'elles créaient un climat d'ouverture à la diversité linguistique et enfin parce que personnellement j'ai été séduite par cette approche et que j'ai eu envie de la mettre en place.

²⁶C'est le rôle de l'enseignant dans une pédagogie de projet : il propose des activités qui vont permettre de surmonter des difficultés rencontrées.

1. La fleur des langues

Il s'agit d'une activité inspirée de celle proposée par ÉLODIL (cf. annexe 1, p. 107). Les élèves inscrivent dans 4 pétales de couleur, les langues qu'ils parlent, celles qu'ils ne parlent pas mais qu'ils comprennent, celles qu'ils ne parlent pas mais qu'ils entendent et enfin celles qu'ils ne parlent pas mais qu'ils aimeraient apprendre. C'est une forme de biographie langagière adaptée aux enfants qui « [favorise] la reconnaissance et la prise en compte de la singularité de chaque apprenant du point de vue de son plurilinguisme, de sa vie propre, et l'[aide] dans la construction d'une identité plurielle » (Simon, 2014, p. 148) et qui lui permet, lors de l'affichage de l'ensemble des réalisations, de prendre également conscience de la diversité linguistique au sein de la classe. Évidemment, je reste bien consciente que ces biographies ont un caractère déclaratif : ce sont les langues que les élèves ont déclaré parler, comprendre ou entendre etc. De même, je réalise que la consigne a pu être mal comprise, surtout pour la première version en novembre (cf. annexes 2 à 4, p. 108 à 110). J'analyserai ceci dans la partie suivante.

L'activité s'est terminée par un affichage collectif au tableau des fleurs des langues, y compris celles de Mme Bruchet, de moi-même et une version grand format de la fleur de la classe. Par la suite, l'enseignante a accroché les fleurs sur une corde à linge près des fenêtres, les rendant ainsi visibles de la rue. Les élèves ont beaucoup apprécié cette activité, ainsi que l'enseignante qui ne l'avait jamais mise en place auparavant et qui par la suite l'a proposée à son autre classe UPE2A. Les élèves se sont souvent référés aux fleurs affichées, par la suite.

2. Les comptines en langue première

Afin de préparer le travail d'écriture de chansons en langue première et de prendre à nouveau conscience de la diversité des langues, j'ai conduit une séance d'EAL autour de la chanson *Frère Jacques*, inspirée d'ÉOLE²⁷ (cf. annexe 10, p. 116). Après l'écoute de la version française et de versions dans d'autres langues, il s'agissait de reconnaître des ressemblances entre différentes langues (onomatopées, prénom) et également d'écouter et prononcer des sons appartenant à un répertoire phonologique différent. Lorsque nous avons écouté des versions de la chanson en langue première de certains enfants, ceux-ci ont pu être reconnus comme experts et partager avec la classe leurs connaissances. Cela a aussi motivé certains enfants encore réticents à chanter une comptine dans leur langue première.

²⁷Cette activité est aussi proposée par ÉLODIL.

3. Les animaux et leurs petits

Cette activité d'EAL (cf. annexe 11, p. 118) est venue en complément du travail d'écriture : alors que nous cherchions des anaphores pour éviter les répétitions dans notre texte, les élèves proposèrent « le chat », « le bébé chat », « le petit chat », « il », mais ne connaissaient pas le lexème « chaton ». À la séance suivante, nous avons donc travaillé sur des étiquettes en 7 langues correspondant au mot « chat » et à ses dérivés « chatte » et « chaton ». Outre les remarques morphologiques que ce travail a entraîné en français et dans les autres langues proposées, il a permis aussi de découvrir des systèmes d'écriture différents (arabe, chinois, russe) et de remarquer des ressemblances entre langues génétiquement apparentées (entre le français, l'italien et l'espagnol ou entre le russe et le polonais). Pour renforcer les connaissances et les savoir-faire développés lors de cette séance, j'ai mis en place une seconde activité la semaine suivante portant sur la famille morphologique chien/chienne/chiot en 5 langues (cf. annexe 11, p. 118). Ce travail a permis aux élèves de s'exprimer de manière experte sur leur langue première ou de découvrir le fonctionnement d'une autre langue. Les étiquettes dans une version de petit format ont été collées sur un planisphère que j'avais apporté²⁸ : pour les langues correspondant aux langues premières des élèves, les étiquettes ont été placées sur les pays d'origine de ceux-ci (les étiquettes en arabe ont été collées sur l'Algérie etc), pour les autres langues, dans un souci de simplification, les étiquettes ont été placées sur les pays étymologiquement liés aux noms des langues.

4. Les onomatopées

Cette activité de travail sur les onomatopées (cf. annexe 12, p. 119) a eu lieu en écho à la chanson en portugais d'une des élèves dans laquelle on pouvait entendre « Tchu tchu tchu ». La classe connaissait aussi les onomatopées correspondant au bruit des cloches avec la chanson *Frère Jacques*. La séance a commencé par l'introduction d'onomatopées pour faire évoluer un jeu de mime, elle s'est poursuivie par l'écoute d'enregistrements issus du CD *Les langues du monde au quotidien, cycle 2* (Kervran, 2006)²⁹, visant à distinguer le cri d'un animal de l'onomatopée correspondante. Enfin, à partir d'étiquettes en français et en langues premières (italien, arabe, albanais, portugais), les élèves ont pu découvrir que les onomatopées reproduisent approximativement le cri de l'animal, prendre conscience que les onomatopées sont différentes d'une langue à l'autre et réfléchir ainsi

²⁸ Je m'étais rendu compte qu'il y avait un globe dans la classe, mais pas de planisphère.

²⁹ Elle est aussi proposée par ÉLODIL et ÉOLE.

aux conventions différentes avec lesquelles des langues différentes interprètent les réalités du monde. Lors de cette nouvelle situation de sensibilisation à la diversité linguistique, les élèves ont à nouveau assumé un rôle d'experts de leur langue première. Ce travail, contrairement aux autres activités d'EAL mises en place, n'a pas été introduit pour résoudre un problème rencontré au cours du projet, il avait plutôt pour objectif de renforcer les connaissances abordées lors de la séance sur les comptines en langue première.

La semaine suivante, j'ai proposé une activité reprenant le travail sur les comptines en langue première et celui sur les onomatopées ; pour cela, j'ai utilisé deux supports issus de l'ouvrage *Les langues du monde au quotidien, cycle 2* (ibid.), il s'agissait d'une comptine en italien *Nella vecchia fattoria* (version italienne de *Dans la ferme de Mathurin* ou *Old MacDonald had a farm*) et d'une autre en chinois *Kua kua kua* (cf. annexe 13, p. 121). Pour chacune, les élèves devaient essayer d'identifier la langue et de relever des onomatopées correspondant à des cris d'animaux (la chèvre et l'âne pour la première, le canard pour la seconde). Les objectifs étaient de découvrir des systèmes phonologiques différents, d'écouter avec attention des suites de sons en langues non familières et de discriminer certains de ces sons (ibid.).

5. Le nom des pays d'origine

Dans la trame de notre récit (cf. annexe 5, p. 111), les élèves devaient raconter dans quels pays se rendait le chaton en complétant la phrase « ils arrivent en... ». J'ai constaté que cette tâche leur posait plusieurs problèmes. En effet, j'ai noté des difficultés pour certains à placer l'article défini devant le nom d'un pays (« J'aime Russie »), ainsi que des difficultés à choisir le genre (« C'est la Mali ! »). Dans la phrase de notre récit, une autre difficulté a consisté à choisir la bonne préposition (ils arrivent au Mali / en Algérie), ce qui est lié au problème du choix du genre. De plus, j'ai remarqué à plusieurs reprises que les enfants confondaient le nom de la langue et le nom du pays : par exemple, à la question « quelle langue reconnaissez-vous ? », certains répondaient « Russie », l'inverse se produisait parfois aussi. Pour cette activité d'EAL, les élèves disposaient de 9 étiquettes (celles de la France et des 8 pays d'origine) et pays après pays, ils venaient placer leurs étiquettes en langue première. Ce travail était très intéressant, mais beaucoup trop long ; il aurait fallu, comme me l'a suggéré Mme Bruchet ensuite, le fractionner en en faisant une sorte de rituel quotidien. Outre la sensibilisation à la diversité des langues et des systèmes d'écriture, la séance a permis une prise de conscience de ressemblances entre les langues : dans toutes les langues, sauf l'arabe, les noms propres de pays ont une majuscule à l'initiale et on

devine une racine commune à tous ces noms ; l'activité a permis aussi de remarquer qu'en français un nom propre de pays est précédé d'un article défini, qui peut être féminin ou masculin. Ce jour-là, quand nous sommes passés au travail du kamishibai et que Lukas, en voyant une planche, s'est écrié « C'est Portugal ! », il a pu se corriger tout seul lorsque je lui ai montré les étiquettes affichées au tableau.

Partie 3 – Évaluation du projet et perspectives

Chapitre 7. Méthodologie

Ce qui m'importait en premier lieu par la mise en œuvre de ce projet n'était pas de transformer, d'innover ou de prouver, mais de comprendre. Pour cela, il a fallu :

- définir une situation d'enseignement (un projet collectif mêlant écriture et réalisation artistique avec une classe d'UPE2A du premier degré),
- mettre en place le projet et des activités d'EAL en lien avec des points linguistiques convoqués,
- recueillir des données,
- analyser les observations directes (comportements et discours des élèves en situation) et indirectes (témoignage des élèves et de l'enseignante).

1. Démarche de recueil des données

J'ai choisi trois modes de collecte des données : l'observation participante, l'enregistrement audio et vidéo des séances et les entretiens.

1.1 Observation participante

D'après Blanchet (2014, p. 72), l'observation participante est une méthode de recueil de données qui « consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête ». Selon cet auteur, lorsque

le chercheur est déjà, au préalable, impliqué dans le terrain [...] c'est le cas le plus favorable à l'observation participante et à toute recherche ethnographique, tel un enseignant qui fait une recherche [...] sur les interactions verbales entre apprenants dans les classes de ses collègues (ibid.)

Il dit également que lorsque la participation de l'observateur sur le terrain est très forte, on parle alors de « participation observante ». Étant donné que c'est moi qui ai mené les différentes activités et non l'enseignante de la classe, on se trouve ici dans ce cas de figure. Selon Blanchet (2014), les avantages principaux de cette méthode sont de dépasser le paradoxe de l'observateur (il doit observer sans être vu s'il ne veut pas modifier les faits qu'il souhaite étudier) et de percevoir de l'intérieur des phénomènes généralement peu observés par des observateurs extérieurs ; les inconvénients sont que l'observateur étant impliqué personnellement, il peut avoir une perception orientée des phénomènes et que le terrain est de fait réduit, ce qui induit que l'observation n'est pas nécessairement

significative. À la suite de chacune de mes interventions, j'ai noté dans un cahier différentes remarques sur le déroulement, la participation des élèves, leurs réactions... Pour compléter cette prise de notes et me donner les moyens d'objectiver mes observations directes et mes perceptions, toutes les séances ont été enregistrées.

1.2 Enregistrement audio et vidéo

Les enregistrements vidéo se faisaient avec la caméra de l'école, fixée sur un trépied et posée dans un coin de la classe, près du tableau. Les élèves se sont montrés intrigués au début, je leur ai bien évidemment expliqué le but de ce dispositif : je suis maîtresse et je m'intéresse aux élèves qui apprennent le français, j'ai besoin de garder une trace de ce qui va être dit dans la classe. Les élèves ont au début prêté attention à la caméra, en particulier Aissata, qui faisait des signes lorsqu'elle passait devant. Puis, l'appareil a fini par faire partie de la classe, si bien que Selma, lorsque je suis revenue au mois de mars pour des entretiens et que l'enregistrement vidéo était moins justifié, m'a signalé que je n'avais pas installé la caméra.

Les enregistrements audio se faisaient avec mon téléphone portable, placé dans le coin de la classe opposé à la caméra. Les élèves se sont aussi étonnés de cet usage, qu'ils ne connaissaient peut-être pas. Par exemple, Aissata a été intriguée un jour par le minuteur qui apparaissait sur l'écran et ne comprenait pas à quoi cela pouvait servir.

Ces deux types d'enregistrement se sont avérés complémentaires : la vidéo, en plus de donner des renseignements sur le non-verbal, a permis parfois de lever un doute sur l'identité des locuteurs. Quant à l'enregistrement audio, il m'a permis d'avoir accès à des données inaudibles sur l'enregistrement vidéo.

1.3 Entretiens semi-directifs

À la fin du projet, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec les élèves, à l'aide d'une trame (cf. annexe 15, p. 123) et d'un support qui était un dessin réalisé par eux en réponse à la consigne « Dessine-toi en train de faire le kamishibai ». L'idée du dessin réflexif m'est venue après la lecture de l'ouvrage collectif intitulé *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Dans celui-ci, Castellotti & Moore (2009, 46) expliquent que, parce que le dessin est une pratique familière pour l'enfant, il représente un mode d'expression qu'il maîtrise et qui le sécurise : il peut proposer une interprétation de son dessin et dialoguer avec le chercheur « sur un mode collaboratif ». Le dessin réflexif peut avoir plusieurs fonctions : « clé, appui, base de négociation, révélateur, garde-

fou... » (ibid., p. 46). Une fois le projet terminé, quand je suis revenue dans la classe en mars, les élèves ont montré très peu d'enthousiasme à faire le dessin réflexif alors qu'ils avaient été très actifs lors de la phase de réalisation artistique. Cela m'a étonnée. Je pense en fait que le kamishibai étant terminé et envoyé, ils ne voulaient plus revenir dessus. Les dessins ont été faits rapidement et succinctement par la majorité des enfants et certains ont mal compris la consigne. Il a fallu que j'en change plusieurs fois la formulation. Par exemple, lorsque j'ai dit à Lukas qu'il fallait qu'il se dessine en train de faire le kamishibai, il a cru qu'il devait dessiner un train. J'ai aussi été souvent tentée de leur donner des exemples de ce qu'ils pouvaient dessiner, mais c'était orienter leur interprétation. Finalement, la majorité des enfants ont soit dessiné la couverture du kamishibai, soit représenté le moment où leur maîtresse les a pris en photo avec le mini-kamishibai dans les mains. Pour reprendre les fonctions du dessin soulignées par Castellotti et al., on peut dire que, dans mon cas, il a plus été un appui à l'entretien.

J'ai fait le choix de mener des entretiens semi-directifs individuels, afin de recueillir les impressions de chaque élève sur le projet : les entretiens se sont appuyés sur une trame préétablie (cf. annexe 15, p. 123) rédigée par moi, avec des questions ouvertes, ils ont été enregistrés à l'aide de mon téléphone portable. La première était « Qu'est-ce que tu as dessiné ? » et permettait à l'enfant de prendre appui sur le dessin pour exprimer sa perception de l'expérience. S'ensuivait ensuite une série de questions portant sur le projet kamishibai et sur les activités d'EAL; j'ai souvent modifié l'ordre des questions au gré de l'entretien, en fonction des réponses précédentes ou de l'intérêt porté par l'interviewé aux différents thèmes. Le but était de « s'approcher du style de la conversation », de faire sentir à l'enquêté que « ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille », comme le préconise Kaufmann (2007, p. 48). En écoutant par la suite les enregistrements des entretiens et en les retranscrivant, je me suis rendu compte que bien souvent j'avais omis des questions ou posé 2 fois la même. Il faut dire que c'était la première fois que je conduisais des entretiens. Pendant les entretiens, les élèves ont bien coopéré et ont été très loquaces, c'est la seconde chose qui m'a surprise. Certains ont fait beaucoup de digressions et se sont confiés sur des sujets très personnels. Le dessin a permis aux élèves de prendre leurs distances avec l'expérience, ils étaient en confiance et ont pu s'exprimer plus facilement. C'était un peu aussi comme si parler des langues pendant 4 mois avait permis aux langues de se délier.

J'ai également interrogé l'enseignante, Mme Bruchet, à l'issue du projet pour recueillir ses impressions sur le projet et sur les attitudes de ses élèves. J'ai aussi recueilli une nouvelle biographie langagière de chaque élève (cf. annexe 16, p. 124) à l'aide d'une grille qui s'inspire de celle qu'on trouve dans l'ouvrage intitulé *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*, de Frisa. Il s'agissait pour moi d'avoir une image de leur répertoire verbal un peu plus précise que celle donnée par l'activité de la fleur des langues. À l'aide de différentes couleurs correspondant aux langues parlées et/ou utilisées par les élèves, ceux-ci ont colorié les cases. Les élèves ont pris plaisir à faire l'activité et ont pu à nouveau prendre conscience de leur bi-plurilinguisme à la vue des cases multicolores.

2. Méthode de traitement des données

Dans le but de comprendre si un projet collectif d'écriture plurilingue et de création artistique peut avoir une influence sur l'attitude des élèves (être sensible à sa langue, accepter une identité bi-plurilingue, respecter les différences et la diversité), j'ai opté pour une évaluation qualitative des effets du projet. Contrairement à une évaluation quantitative qui interprète des données mesurables, l'approche qualitative entraîne une interprétation produite par un sujet, elle doit définir par conséquent clairement et rigoureusement des objectifs et des questions. Mon analyse des données a été interprétative et a visé à répondre à 3 questions :

- Comment le projet permet-il l'expression et la construction d'identités individuelles ?
- Comment le projet permet-il la confrontation à l'altérité ?
- Comment le projet permet-il la construction d'une identité collective ?

Chapitre 8. Résultats et interprétations

1. Rappel de la problématique

Comme évoqué au chapitre 1, la notion d'identité est complexe, car le terme même d'identité a deux acceptions presque opposées : l'identité signifie à la fois la similarité (être semblable aux autres, identique) et la singularité (être différent des autres, unique) (Lipiansky, 1992). On peut dire aussi avec cet auteur que l'identité est un processus

dynamique qui évolue tout au long de la vie, par interaction constante entre d'une part des mécanismes de différenciation et d'autre part des mécanismes d'identification (ou d'assimilation) à des groupes d'appartenance (auxquels l'individu appartient) et à des groupes de référence (auxquels il cherche à appartenir). On voit donc l'importance, dans la construction identitaire, d'autrui et également des groupes.

Pendant vingt ans, Lipiansky a animé ou observé des séances d'«expérience groupale» ; celle-ci est « une situation intermédiaire entre une situation expérimentale et une situation sociale "naturelle" » qui réunit un groupe de personnes afin de « comprendre les relations interpersonnelles, la communication, les phénomènes de groupe » (ibid., p. 52, 53). L'auteur s'est appuyé sur ces expériences pour montrer, dans son ouvrage intitulé *Identité et communication : l'expérience groupale*, comment les sentiments identitaires s'élaborent à travers la communication avec autrui. Selon Lipiansky, plusieurs types de données peuvent être analysés : d'abord les comportements, qui donnent des indications sur la place que chacun occupe spontanément dans le groupe, puis les discours tenus, qui expriment directement le ressenti de l'individu, et enfin le « méta-discours », qui permet d'exprimer une réflexion du sujet sur ses comportements, ses ressentis et également sur ceux d'autrui (ibid., p. 56, 57).

Ces expériences de situations groupales, qui sont certes éloignées des situations de classe, permettent de comprendre certains processus à l'œuvre dans un groupe d'élèves. La classe, qui est un lieu d'interactions multiples, est un lieu favorable à l'émergence de la conscience de soi ; il est aussi un lieu d'observation des « stratégies d'assimilation et de différenciation par lesquelles chacun cherche à trouver sa place et à se définir face aux autres » (ibid., p. 55).

Si l'on reprend le paradoxe lié à la définition de l'identité, on voit que

si le groupe est perçu au départ comme une entrave à l'affirmation de soi et à l'individuation, il répond aussi à des besoins profonds qui contribuent à asseoir le sentiment d'identité : besoin de relations, besoin d'appartenance et de visibilité sociale, besoin de dépendance et de conformité (ibid., p.60)

Pour les EANA en situation d'entre-deux du fait de la migration et de par le principe de double inscription (en classe ordinaire et en dispositif), les besoins énoncés ci-dessus sont très forts : ils doivent construire leur nouvelle identité et s'identifier à de nouveaux groupes. Dans le cadre de mon mémoire, c'est ce que j'ai voulu observer : comment un projet collectif pluriel et artistique mené en UPE2A permet à chacun d'exprimer et construire son identité individuelle, de se confronter à l'altérité et de construire une identité

collective. Ce sont les 3 points que je vais développer maintenant. Les deux premiers concernent donc l'affirmation de la singularité de chaque élève par différenciation avec autrui (construction de l'image de soi et de celle des autres), le dernier s'intéresse à la construction d'une conscience d'appartenance par identification à un ou plusieurs groupes. Pour répondre à la problématique, j'ai analysé et interprété les 3 types de données citées par Lipiansky : les comportements, les discours tenus (observations directes) et les méta-discours (observations indirectes).

2. Expression et construction d'identités individuelles ou singulières

L'enfant prend conscience de son identité individuelle, de sa singularité en même temps qu'il prend conscience de ses ressemblances et de ses différences avec autrui. La notion même de différence est au cœur de notre projet kamishibai, ainsi que la notion d'identité individuelle, puisque la classe a choisi de répondre au thème du concours « Tous différents ? La chance ! » par l'idée que, parce que nous sommes tous différents, nous pouvons reconnaître nos parents, les distinguer, les identifier. Lors des ateliers de langage autour du thème de la différence, les élèves n'ont eu aucun mal à comprendre le mot et à citer plusieurs exemples de différences ; c'est un thème qui les touche et qui les concerne très directement. Ils ont avant tout cité les différences physiques, de sexe, d'âge, de goûts, de caractères... bref les différences entre individus qui font de chacun un être unique, les différences qui constituent l'identité personnelle. Ils ont également évoqué les différences de langues et de systèmes d'écritures.

L'autre différence sur laquelle le projet a insisté est la différence d'identité linguistique : le chaton de l'histoire de la classe retrouve sa mère en reconnaissant la chanson que celle-ci lui chantait dès sa naissance, il l'identifie par la langue. Par les différentes activités d'EAL, il s'agissait également de permettre à chaque élève de la classe de prendre conscience que chacun, en tant qu'individu bi-plurilingue, avait une identité linguistique propre faite d'expériences linguistiques propres, en langue(s) première(s), en français et plus spécifiquement en français de scolarisation.

2.1. Une identité reconnue par la valorisation des langues premières³⁰

Dès le démarrage du projet, il était évident pour la maîtresse et moi que les langues présentes dans le kamishibai plurilingue allaient être le français et les langues premières des élèves de la classe. Nous voulions que chacun puisse s'exprimer sur son identité

³⁰La valorisation des langues premières ne consiste pas à dire que celles-ci se valent, mais qu'elles ont toutes une valeur (Coste, 2005).

linguistique et se sentir valorisé par sa compétence plurilingue. Nous voulions faire comprendre aux élèves que leur(s) langue(s) première(s) avai(en)t une place à l'école, que cette partie de leur identité ne serait pas tue et que bien au contraire elle était digne d'intérêt. C'est ce que Dabène appelle la « fonction d'accueil » des approches plurielles (cf. chapitre 3.5.3).

Tap (1997) définit 6 caractéristiques de la construction de l'identité personnelle:

- la continuité de l'identité : c'est le sentiment de rester semblable à soi-même au fil du temps,
- la cohérence : c'est avoir une représentation stable et structurée de soi-même,
- l'unicité : c'est le sentiment d'être unique, différent,
- la diversité : c'est ressentir la diversité des facettes qui constituent son identité,
- la réalisation de soi par l'action : c'est devenir soi-même en agissant,
- l'estime de soi : c'est l'évaluation de soi de façon positive.

Au cours de la vie, ces différents sentiments peuvent être malmenés ou se trouver en contradiction, suite à des changements. C'est ce qui peut arriver aux EANA suite à la migration. Reconnaître et légitimer leurs langues premières leur permettent d'avoir un sentiment de continuité (ils s'inscrivent dans la continuité familiale), d'unicité (le répertoire verbal unique de chacun est reconnu), de diversité (l'identité de chacun est perçue comme constituée de différentes facettes et de différentes ressources langagières), de cohérence (la diversité et l'unicité sont gérées de façon harmonieuse), de réalisation de soi par l'action (en conservant un lien avec leur(s) langue(s) première(s), les élèves se réalisent en agissant) et d'estime de soi (ils acquièrent une bonne image d'eux).

Pour l'écriture du kamishibai, les langues d'origine ont été valorisées : elles ont trouvé leur place dans le récit, à côté du français, sous forme de chanson/comptine/berceuse. Elles ont été également mobilisées lors des activités d'EAL, citées dans les biographies langagières et partagées en milieu informel (dans la cour de récréation). Dans les différentes activités d'EAL, j'ai essayé de proposer un travail sur toutes les langues premières. Parfois par manque de données fiables, en particulier quand j'ai moi-même conçu les documents, je n'ai pas pu évoquer toutes les langues de la classe. Les élèves étaient enthousiasmés quand leur langue d'origine apparaissait. Ainsi Sophia, lors de l'activité sur la famille morphologique chat/chatte/chaton a dit à Lukas : « Et moi y a ma

langue». Parfois, le pays d'origine a été évoqué. Ainsi, Sophia, en découvrant le planisphère, s'est écriée : « L'Italie, c'est la botte ». Anita, pour la biographie langagière en couleurs, a choisi les 3 couleurs du drapeau de la Roumanie pour colorier les 3 cases correspondant aux langues qu'elle parle (cf. annexe 17, p. 125).

J'ai appris lors des entretiens individuels que certains enfants se sont exprimés en langue(s) première(s) en dehors de la classe : c'est le cas de Joana qui a appris sa chanson en portugais à Tarek, Sophia, Aissata et Iulia lors de récréations (cf. annexe 20, p. 130); Tarek m'a confié lors d'un entretien individuel en parlant de Sophia qui est arabophone: « J'ai chanté à la cantine, elle a rien compris ». Ce sont des cas d'apprentissage informel en milieu informel (dans la cour de récréation, dans le réfectoire de la cantine) qui créent des liens entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe en dehors. Ils montrent aussi que les élèves d'UPE2A ont considéré à ce moment-là que leurs langues premières avaient aussi droit de cité en dehors de la classe.

Un des comportements d'élève qui m'a particulièrement marquée est celui de Tarek qui, tout au long du projet, a tenu à se différencier des autres élèves arabophones, à affirmer son identité personnelle. A chaque fois qu'il était question de la langue arabe, il a marqué son opposition. Lipiansky (1992, p. 154) appelle « individuation [...] la perception de son individualité comme unique, constante et autonome » ; il ajoute qu'« elle correspond à la forme la plus pleine du sentiment d'identité, sentiment qu'a le sujet d'être reconnu dans sa singularité, sa différence et sa spécificité ». Il rappelle dans le même ouvrage que ce sentiment est « beaucoup plus lié qu'opposé au sentiment d'être relié aux autres et pris en compte par eux » (ibid.). Face à la pression uniformisante du groupe, l'individu est amené à entrer en conflit avec celui-ci et à choisir entre deux issues : se conformer ou s'opposer. D'après Lipiansky toujours, «[l]'opposition est souvent une phase nécessaire pour accéder à l'individuation » (p. 155). Dès la première séance, au cours de la réalisation des fleurs des langues, Tarek (locuteur d'arabe syrien) et Amine (locuteur d'arabe algérien) se sont opposés. C'est plutôt Amine qui a d'abord insisté sur la différence entre leur langue première. Mme Bruchet est intervenue pour clarifier la discussion.

Mme Gallezot	Alors est-ce qu'en Syrie on parle arabe ?
Amine	Non.
Tarek	Si.
Mme Bruchet	Ils sont pas d'accord. Pourquoi tu n'es pas d'accord Amine ? Est-ce que tu comprends quand Tarek parle en arabe ?
Amine	Non.

Mme Bruchet	Pourtant tu parles arabe, tu nous as dit.
Amine	Oui.
Mme Bruchet	Et Tarek il parle arabe aussi.
Amine	(se tourne vers Tarek et lui fait un grand sourire)
Mme Bruchet	C'est étrange.
Mme Gallezot	Est-ce qu'il y a des mots qui sont pareils pour tous les deux ? Qu'est-ce que c'est ça ? (en montrant une table)
Amine	Une table.
Mme Gallezot	En arabe.
Amine	Tawila.
Mme Gallezot	Et toi ?
Tarek	Tawila.
Mme Gallezot	Ah c'est pareil. Et ça ? (en montrant la fleur)
Amine	Zahra.
Mme Gallezot	Et toi comment tu dis ?
Tarek	Zahra.
Mme Bruchet	Il y a des mots qui sont pareils. Après quand vous faites des phrases, des fois vous formulez pas les choses de la même façon. Il y a des petits mots qui changent aussi.
Amine	(montre une chaise) Ça ?
Tarek	Kursi.
Mme Bruchet	Donc il y a des choses dans vos langues qui sont pareilles et puis il y en a d'autres qui sont différentes parce que vous parlez la même langue mais pas dans le même pays.
Mme Gallezot	Est-ce que ça va si on met « arabe » pour la langue que vous parlez ?
Amine et Tarek	Oui.

Quelques semaines plus tard, au cours de l'activité sur les noms des pays, c'est Tarek qui a marqué son opposition par rapport aux locuteurs d'arabe algérien, en particulier contre Amine, en insistant sur les différences de prononciation entre sa langue première et la leur.

Mme Gallezot	En arabe ?
Amine	[albania]
Tarek	[albani]
Mme Gallezot	Tu dis [albani], toi ?
Amine	Non.
Mme Gallezot	(en s'adressant à Amine) Laisse-le dire, il a le droit de le dire.
Tarek	Toi t'es algérien. Moi je suis syrien, c'est pas la même.
Amine	Si !
Tarek	Non.
Mme Gallezot	Y a des choses qui sont pareilles mais il peut y avoir des petites différences.
Amine	Ch'uis déjà parti moi à Syrie moi.
Mme Gallezot	Tu es déjà allé en Syrie ?
Amine	Oui. J'ai parlé.
Mme Gallezot	Et toi Tarek, qu'est-ce que t'en penses ? Il y a des petites différences ?
Tarek	Non. Comment il parle lui, il y a beaucoup de différences.
Mme Gallezot	Beaucoup de différences ?

Tarek	Je comprends pas quand il parle.
Mme Gallezot	Mais les noms des pays sont peut-être quand même les mêmes...

Lors de la séance sur les noms des pays, une discussion s'est engagée entre les 5 élèves arabophones (Amine, Selma, Sophia et Amina, les 4 locuteurs d'arabe algérien et Tarek, le locuteur d'arabe syrien) sur l'existence ou non de majuscules en arabe. Tarek a à nouveau marqué la différence entre sa langue première et celle des 3 autres élèves arabophones.

Mme Gallezot	Est-ce qu'en arabe il y a aussi des majuscules ?
Amina	Non.
Tarek	Oui !
Amina	Y a pas les majuscules.
Mme Bruchet	Vous savez en ce moment on travaille sur la phrase : on met en rouge la majuscule pour dire le début et on met le point à la fin. Est-ce qu'en arabe on met une majuscule au début comme en français ?
Tarek	Oui.
Amine et Sophia	Non.
Mme Bruchet	Amine il dit non. Sophia, tu dis non.
Mme Gallezot	Et Amina ?
Amina	Moi je dis non.
Sophia	Y a pas de majuscule en arabe.
Mme Gallezot	Ça n'existe pas...
Tarek	Si !
Sophia	Dans ta langue !
Tarek	Oui !
Mme Gallezot	Toi tu mets quelque chose de différent au début de la phrase ?
Tarek	Majuscule.

Au cours de la réalisation des biographies en couleurs, Tarek a fait par hasard l'activité en même temps que Sophia, qui est trilingue français-italien-arabe, et a tenu à m'expliquer qu'il y avait une très grande différence entre sa façon de prononcer « Assalamy alaykum » et celle de Sophia, démonstration à l'appui. Mon oreille n'est pas habituée à distinguer les phonèmes de l'arabe, mais il m'a semblé qu'il n'y avait aucune différence, c'était également l'avis de Sophia. Tarek a fini par avouer que la différence portait non pas sur la prononciation mais sur le débit. Pour clore sa démonstration, il a demandé à Sophia : « Comment tu dis chaise ? », reprenant la question que j'avais posée plusieurs semaines plus tôt lors de la discussion qui avait eu lieu entre Amine et lui.

Puis, lors de l'entretien individuel, à propos de sa chanson, il a dit de Sophia : « J'ai chanté à la cantine, elle a rien compris ». Quelques minutes plus tard, il l'a interpellée pour me

prouver en direct qu'ils ne parlaient pas la même langue et que toute compréhension était impossible.

Mme Gallezot	C'est une chanson qui est en arabe de Syrie, pas en arabe comme Amine ?
Tarek	Non.
Mme Gallezot	Donc si tu lui chantes, il va pas comprendre ?
Tarek	Non, j'ai chanté. Je peux aller chanter hein, il peut venir, je vais chanter et il va pas comprendre.
Mme Gallezot	D'accord mais il est pas là Amine.
Tarek	Pas Amine !
Mme Gallezot	Qui, Selma ?
Tarek	Sophia, j'ai chanté à la cantine et elle a rien compris.
Mme Gallezot	Ah t'as chanté à la cantine...

Quelques minutes plus tard, alors que Sophia sortait de la classe, Tarek l'a interpellée.

Tarek	Sophia, viens !
Mme Gallezot	Il veut te chanter sa chanson.
Tarek	T'as compris en bas, ma chanson.
Sophia	Oui et alors ?
Mme Gallezot	Vas-y, chante-la doucement.
Tarek	Tu comprends Algérie, tu comprends pas Syrie.
Sophia	Oui je comprends Syrie.
Mme Gallezot	Vas-y, fais ta chanson.
Tarek	(chante très vite) T'as compris ?
Sophia	Oui.
Mme Gallezot	Qu'est-ce qu'il a dit ?
Tarek	Pas beaucoup.
Sophia	Mais je peux pas expliquer
Tarek	T'as vu !
Mme Gallezot	Tu vas peut-être un peu vite.
Tarek	Non.
Sophia	Oui il va vite.
Tarek	Non. Parce que les chansons, c'est trop vite.

Il y a évidemment des justifications à cette forte opposition : il existe des différences entre l'arabe algérien et l'arabe syrien, mais il existe aussi des ressemblances, que cet élève a tenu à taire.

Ce besoin très fort d'individuation de cet élève par opposition par sa langue première a tranché avec une autre opposition de sa part : son manque flagrant de motivation à trouver une chanson dans sa langue première. Cette opposition s'est faite en plusieurs étapes : il a d'abord proposé une chanson en arabe syrien ; deux semaines plus tard, il nous a dit qu'il ne s'en souvenait plus, Mme Bruchet lui a demandé de se faire aider par ses proches ; la

semaine suivante, il a déclaré qu'il ne voulait plus de chanson en syrien, mais en français. Lorsque sa maîtresse lui a fait le reproche de ne pas avoir cherché, il a affirmé qu'il n'avait pas internet chez lui, puis que son père ne voulait pas l'aider³¹. Nous lui avons proposé alors d'apprendre la chanson de Selma, en arabe algérien, qu'il nous a assuré comprendre, il a accepté. Un mois après, lors de l'entretien individuel, alors que le kamishibai était terminé, il m'a dit fièrement : « J'ai trouvé une chanson ! »

D'un côté, cet élève a revendiqué fortement sa différence par rapport aux locuteurs d'arabe algérien, affirmant sa singularité par sa langue première, l'arabe syrien ; de l'autre côté, en faisant des difficultés pour trouver une chanson en langue première, on peut se demander s'il ne cherchait pas à taire son identité linguistique d'origine. Une autre piste pour interpréter ce comportement est peut-être à chercher du côté d'un rapport culturel différent à la musique et cela signifierait que cet élève s'est retrouvé dans une situation délicate face à une demande de l'institution qui était contraire à ce qu'il connaissait auparavant.

2.2. Une identité reconnue : l'élève comme expert de sa langue première

Le recours aux langues premières des élèves lors du projet d'écriture et dans les activités d'EAL a permis de mettre ceux-ci dans la position d'expert de leur langue. Les rôles étaient alors inversés : ce n'était plus l'enseignante qui était détentrice du savoir, mais les élèves eux-mêmes. Le plus souvent, ils devaient valider la prononciation ou la traduction de mots dans leur(s) langue(s) première(s). Ainsi, lors de l'activité sur les noms de pays, Aissata m'a corrigée quand je prononçais mal le mot « Fransi » (France en bambara). Au cours du travail sur les onomatopées dans les chansons (cf. annexe 13, p. 121), Sophia a validé les réponses des élèves à la question « Quels sont les animaux évoqués dans la chanson *Nella vecchia fattoria* ? » (« capra », « asinel ») et elle a traduit la chanson à la classe. Dans la même séance, en réponse à Sophia qui expliquait que « capra » en italien signifie « chèvre », Iulia, élève roumanophone, a précisé : « Nous aussi on dit capră ». Pour les planches du kamishibai, nous avons fait confiance à chaque élève pour la traduction en français de leur chanson en langue d'origine (il a fallu cependant parfois recourir à des traducteurs en ligne pour vérifier leurs propositions ou pour débloquer certaines situations). Lorsque des données manquaient dans les activités d'EAL que j'avais préparées, par exemple pour les onomatopées en albanais et en portugais et pour les noms de pays en roumain, j'ai fait appel à l'expertise des élèves : ils ont pu fournir les données manquantes. Amine, lors de l'activité sur les noms des pays, m'a informée,

³¹ Mme Bruchet m'a expliqué qu'il y a, de la part du père, un désir de couper son enfant de son pays et de sa langue d'origine.

suite à ma prononciation du mot « فرنسا » (faransa, « France » en arabe), qu'en arabe algérien on prononce [r], « comme en anglais ». Pendant une activité artistique, il nous a donné la traduction en arabe de la locution « craies grasses ». Lors du travail sur la famille morphologique chat/chatte/chaton, les renseignements que j'avais trouvés (difficilement) sur internet pour l'arabe, étaient inexacts : en effet, la traduction en arabe du mot « chaton » que j'avais proposée, correspondait en fait au mot « bébé chatte » (féminin) et non « bébé chat » (masculin). En soi, l'erreur n'était pas grave, mais le mot proposé n'était pas cohérent avec les autres séries de mots ; c'est Selma qui a relevé l'erreur et, la flexion du féminin se trouvant à la fin du mot en arabe, elle m'a proposé pour corriger ma faute de couper l'étiquette du mot au niveau de la terminaison.

Parfois, de vrais débats d'experts ont eu lieu au sein de la classe. Ainsi lors de la première activité présentant différents systèmes d'écriture (cf. annexe 11, p. 118), à partir de l'étiquette du mot « chaton » (قط صغي), les 4 élèves arabophones algériens ont discuté de leurs pratiques : Amine et Selma ont affirmé « faire les points » (ie les diacritiques), alors que Amina et Sophia ont déclaré ne pas les faire. L'enseignante est intervenue pour apporter une explication à ces différences :

Mme Bruchet	Amine et Selma ont appris l'arabe littéraire à l'école et, Amina et Sophia, c'est l'arabe algérien que vous écrivez, peut-être.
Sophia	Mais moi je l'ai appris à l'école.
Mme Bruchet	Tu l'as appris à l'école, oui mais des fois on apprend par forcément la même chose. Parce que l'arabe... y a plein d'arabes différents. Alors vous le comprenez, vous êtes capables de lire n'importe lequel, mais y a plein de différences.

Comme je l'ai évoqué plus haut, lors de la séance sur les noms des pays, une discussion d'experts s'est engagée entre les 5 élèves arabophones sur l'existence ou non de majuscules à l'initiale des noms propres en arabe (cf. p. 71).

Mme Bruchet	Amine il dit non. Sophia, tu dis non.
Mme Gallezot	Et Amina ?
Amina	Moi je dis non.
Sophia	Y a pas de majuscule en arabe.
Mme Gallezot	Ça n'existe pas...
Tarek	Si !
Sophia	Dans ta langue !

Devant mon ignorance totale du sujet, l'enseignante, ne pouvant pas trancher non plus, a fait une recherche sur internet et a pu apporter une réponse : il n'y a pas de majuscule en arabe, en revanche les lettres ont des graphismes différents selon leur position dans le mot.

Cette inversion des rôles a toute son importance en pédagogie, elle montre trois choses essentielles: que tout le monde peut commettre des erreurs, y compris les enseignants, qu'on peut apprendre à tout âge, y compris à l'âge adulte, et que le savoir peut être transmis par quiconque possède des connaissances dans un domaine, y compris des enfants. Pour l'EANA, reconnaître ses connaissances langagières et les utiliser en classe sont fondamentaux : il a une meilleure estime de soi, il s'engage mieux dans les apprentissages en y prenant part activement. Selon Lipiansky (1992, p. 148), « le besoin de valorisation apparaît comme un besoin narcissique fondamental, support du sentiment d'identité ; [...] à l'inverse, la dévalorisation, la dépréciation de soi sont étroitement liées au sentiment de fragilité et d'inconsistance identitaire ».

Les enseignants hésitent souvent à mettre en place des approches plurielles, car ils craignent de ne pouvoir répondre à des questions ou de ne pas disposer de connaissances suffisantes pour préparer leurs séances. Lorsque des élèves de la classe ont des compétences en d'autres langues, il faut que l'enseignant accepte de ne pas tout savoir, qu'il fasse confiance à ses élèves et qu'il fasse appel à leur expertise. Entre locuteurs d'une même langue, il peut y avoir des autorégulations, comme cela a été le cas pour nous sur la question des majuscules en arabe. Ainsi, dans la classe, émerge une démarche de co-construction des connaissances, chacun (élèves et enseignant) pouvant apporter des éléments.

2.3. Expression de choix personnels

« Le sentiment d'identité implique la perception de soi comme individualité autonome, capable de s'autodéterminer, de décider de son comportement, d'exercer une certaine maîtrise sur soi et sur l'environnement » (Lipiansky, 1992, p. 152). Lors du projet, les élèves ont eu à de nombreuses reprises l'occasion d'exprimer des choix personnels. Ainsi, les décisions utiles à l'avancement ont été prises par des votes à main levée. L'avis de chacun a ainsi été pris en compte, c'est une démarche dans laquelle tous se sont impliqués, veillant parfois de façon insistante au bon déroulement du fonctionnement du vote (comme Aissata, qui a dit à Tarek : « Non toi t'as déjà choisi ! »).

L'étape dans laquelle les élèves ont pu le plus exprimer leur choix est celle de la réalisation artistique. Les enfants ont pu librement dessiner ce qui était important à leurs yeux dans la représentation de leur pays d'origine. Lukas a ainsi représenté un lieu probablement source de plaisir pour lui (« Ça c'est là mange la pizza »). Aissata, les yeux pétillants, a dessiné un énorme soleil sur sa feuille (« Dans mon pays y a un gros soleil »),

donnant à voir un phénomène de valorisation affective de son pays d'origine. Quant à Amine, il a choisi de représenter son pays de façon un peu moins positive que les autres élèves, en dessinant des fissures sur les immeubles (« L'Algérie, elle est un peu cassée »). Dans le groupe qui a réalisé la planche de l'Algérie, chacun a exprimé son choix. Mais, campant sur ses représentations de son pays d'origine, chaque membre du trinôme a eu du mal à se mettre d'accord avec les autres : Amina voulait dessiner la mer, Selma la ville et Amine la montagne (Amine a déclaré : « L'Algérie, y a pas la mer ! »); pour chacun des trois, la décentration a été difficile et le sentiment de perdre son pouvoir de décision et de subir des contraintes était fort. Il a fallu que j'intervienne pour leur montrer que chacun avait en fait raison, que chacun avait une image personnelle d'un endroit particulier de l'Algérie et qu'il était possible de proposer un dessin qui convienne à tous.

Lors de la phase d'écriture du récit, les élèves ont pu également prendre position et exprimer des choix. Lukas, par exemple, a beaucoup insisté pour que le chaton quitte l'Albanie non pas en avion, mais en bus. Peut-être cela renvoyait-il à un épisode de son histoire personnelle.

Selma m'a confié, lors d'un entretien, que ce qu'elle avait préféré dans le projet était lorsque la classe avait voté pour choisir la silhouette du chaton ; poussant un peu plus loin mon questionnement, j'ai compris qu'elle avait aimé ce moment parce qu'il avait conduit au choix de son dessin (cf. annexe 29, p. 147). Elle a été reconnue par le groupe, a acquis une visibilité et a pu ressentir qu'elle avait une place dans la classe, on peut imaginer l'importance de ce moment pour cette élève assez discrète. Le « besoin d'existence » est un des « besoins identitaires » soulignés par Lipiansky (1992, p. 143) et observés au sein d'un groupe. Selon cet auteur, « le premier besoin ressenti est celui d'exister et c'est après que le sujet éprouve le désir de s'intégrer au groupe, d'avoir sa place, d'être relié aux autres ; c'est lorsqu'il se sent inclus dans le groupe qu'il s'intéresse à l'image qu'on se fait de lui et qu'il cherche à se valoriser [...] » (p. 155). Quand ce besoin d'existence est comblé, l'individu ressent une consistance identitaire.

2.4. Conscience de pratiques bi-plurilingues

D'après Lüdi (1995), le langage est à la fois l'expression de l'identité (certaines marques linguistiques peuvent comporter une signification identitaire) et l'instrument de l'identité (l'utilisation de ces marques peut constituer des choix identitaires). Suite à la migration, le répertoire verbal des EANA s'élargit et cela entraîne des changements de leur identité linguistique. Dans ce nouveau contexte de contact des langues, ils sont, à la fois ou

tour à tour, locuteurs natifs de leur(s) langue(s) première(s), apprenants du français et bi-plurilingues (Py, 1995). Dans ce paragraphe, je m'intéresserai à leur conscience du bi-plurilinguisme et, dans le suivant, à la question de l'apprentissage de la langue d'accueil.

Les tâches grâce auxquelles les élèves ont pu le plus directement prendre conscience de leur bi-plurilinguisme sont les activités de biographie langagière : leur compétence bi-plurilingue est devenue visible, au sens propre, par le nombre de langues écrites dans les pétales de la fleur ou par le coloriage multicolore des cases. Ainsi, Aissata, au cours de la tâche, a visualisé, grâce au coloriage bicolore, son bilinguisme français-bambara et la répartition fonctionnelle de leurs usages (« J'en ai plein, les 2 couleurs », annexe 17, p. 125). Certains élèves ont tiré une grande fierté de leur réalisation comme Anita qui, lorsqu'elle est allée avec sa classe ordinaire à la bibliothèque située à côté de l'école Jules Ferry, a pu montrer à son autre maîtresse les fleurs des langues qui étaient visibles depuis la rue.

Les activités d'EAL, parce qu'elles ont convoqué et valorisé les langues premières, ont permis aux élèves de prendre conscience de leur bi-plurilinguisme. En effet, Billiez (2005, p. 330) explique que « [l]es sujets ont tendance à se reconnaître comme bilingues lorsque les langues ont des statuts équivalents et sont valorisées socialement et scolairement ». Ainsi, en plein milieu de l'activité d'EAL sur les noms des animaux, Maria s'est levée pour aller voir sa maîtresse et lui dire : « Maîtresse, je sais 2 langues ».

Certaines activités ont permis à certains élèves de mieux connaître leur répertoire verbal. Ainsi, lors de l'activité de biographie langagière en couleurs, Aissata s'est souvenue qu'elle connaissait une autre langue que le bambara et le français, mais elle ne savait plus son nom. Je lui ai promis de chercher les langues parlées au Mali et de l'aider à trouver. La semaine suivante, je lui ai lu la liste des langues parlées au Mali et à l'énoncé du mot « peul », elle s'est écriée rayonnante : « Oui peul, c'est ça ! » (cf. annexe 27, p. 144).

La prise de conscience du bi-plurilinguisme s'est parfois accompagnée d'une volonté de revendiquer le plus de langues possible à son répertoire : Sophia, qui était trilingue italien-arabe-français, a été beaucoup dans la compétition en ce qui concerne le nombre de langues parlées, elle a ainsi dit à Lukas : « Toi tu sais seulement l'albanais ». Avec Amine, cela a été une escalade dans la revendication du plus grand nombre de langues parlées.

Mme Gallezot	(en s'adressant à Sophia) Tu sais ce que c'est, une fusée ?
Amine	Sarukh !
Sophia	Ha !

Mme Gallezot	Tu connais ?
Sophia	Oui !
Mme Gallezot	(en s'adressant à Amine) Quelle langue t'as dit, toi ?
Amine	De arabe.
Mme Gallezot	(en s'adressant à Sophia) Et tu sais parler l'arabe ?
Sophia	Oui.
Mme Gallezot	C'est vrai ? Où est-ce que tu as appris ?
Sophia	Ma mère et mon père sont arabes.
Mme Gallezot	Alors tu parles combien de langues ?
Sophia	Arabe, Italie.
Mme Gallezot	Et français.
Amine	Trois ! Moi trois : anglais, et le français et l'Algérie.
Sophia	Moi l'anglais.
Amine	Italie !
Tarek	Moi je parle sept !

Lors de l'activité de la biographie en couleurs, Sophia était assise à côté de Tarek et il y a eu entre eux une sorte de compétition. Lorsqu'il a déclaré « Je parle un peu anglais. Good morning ! », elle a ajouté à la suite « En fait moi je connais l'anglais ». Cependant, loin du regard des autres, lors de l'entretien avec Sophia, à la question « Est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais apprendre ? », elle m'a confié que non, parce que « c'est bon ! » (cf. annexe 23, p. 137), elle trouvait qu'elle connaissait assez de langues.

Ce qui m'a impressionnée au cours du projet et en particulier lors de la réalisation de la biographie langagière en couleurs, c'est l'extrême conscience qu'avaient les élèves de leur répertoire verbal et des contextes d'usage de leurs différentes langues. Ainsi, Iulia a expliqué que, à l'école, « Si y a pas ma sœur, je parle français » ; à la question « Avec tes parents quelle(s) langue(s) parles-tu ? », Amine a répondu : « Arabe. Dans la rue je parle français ». À la question « Avec tes frères et sœurs quelle(s) langue(s) parles-tu ? », Sophia a fait part d'une pratique familiale d'alternances codiques : « On parle italien arabe. On parle tous comme ça ». Amina m'a expliqué aussi sa "politique linguistique" personnelle : « Moi je parle un jour en arabe et je parle un jour en français ». À propos des conversations au téléphone, Selma m'a dit : « Quand par exemple, quelqu'un il parle français, je parle français. Quelqu'un il parle algérien, je parle algérien ». C'est ce que Juillard (citée par Trimaille, 2015b, p. 71) appelle un « comportement convergent », c'est lorsqu'un locuteur bi-plurilingue s'adapte à son interlocuteur en adoptant sa langue. Cette question a donné lieu à une conversation intéressante entre Selma et Iulia.

Mme Gallezot	(à Iulia) Quand tu téléphones ou quand quelqu'un te téléphone, tu parles en quelle(s) langue(s) ?
Iulia	Roumain.
Mme Gallezot	Tout le temps ? Ou des fois en français ?
Selma	Quand par exemple quelqu'un il parle en français, tu parles avec lui roumain ?
Iulia	Si y a un Français, je parle français.

Certains avaient même parfois une image très précise du répertoire verbal de leurs camarades, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

Mme Gallezot	(à Joana) Est-ce que t'as des frères ou des sœurs ?
Joana	Oui.
Mme Gallezot	Qu'est-ce que tu as ? Un frère ? Une sœur ?
Selma	Une sœur. Tu as une sœur. Et quand tu viens avec elle, tu parles portugais.
Joana	J'ai pas de frère, j'ai une sœur.
Mme Gallezot	Avec ta sœur, tu parles en quelle(s) langue(s) ?
Joana	Portugais.
Mme Gallezot	Tout le temps ? Ou un petit peu en français ?
Selma	Elle parle en français. Quand je vais aller avec elles, elle parle en français un peu avec elle.

Pour reprendre l'expression de Perregaux (citée par Candelier, 2003, p. 48), on peut dire que le projet a permis « l'ouverture d'un espace plurilingue », qui rompt avec la politique institutionnelle monolingue. Une nouvelle place a été faite aux langues. La prise en compte de la langue première dans laquelle le développement affectif et cognitif de chaque élève s'est fait, permet la reconnaissance du "déjà là" et le travail de construction et de reconstruction identitaire. Cela permet aussi de prendre conscience de l'identité d'autrui, comme nous le verrons plus loin.

2.5. Conscience d'une identité de locuteur francophone

Lors du projet, beaucoup d'élèves ont omis de citer le français comme langue de leur répertoire verbal ; pour qu'ils en prennent conscience, il fallait souvent leur dire : « Mais tu parles quelle langue en ce moment avec moi ? ». Ainsi, lors de l'activité des biographies langagières en couleurs³², Joana, Maria et Sophia n'ont pas immédiatement mentionné le français comme langue parlée. Selma et Lukas ont même cité cette langue parmi les langues qu'ils ne parlaient pas et qu'ils souhaitaient apprendre (cf. annexe 3, p. 109). Ces élèves n'ont probablement pas encore construit une image d'eux-mêmes comme locuteurs du français. L'image erronée qu'ils ont d'eux est-elle celle que leur renvoient d'autres élèves francophones, d'autres élèves allophones, des enseignants, leurs parents, la

³²J'ai remarqué cependant que la mention du français a été moins oubliée pendant les activités des fleurs des langues.

société... ? Anita m'a dit lors de l'entretien (cf. annexe 26, p. 142) qu'elle souhaiterait apprendre le français. Elle m'a également fait part de choses très intimes et d'expériences difficiles au sein de son autre école. Après avoir déclaré : « J'aime pas mon pays » (la Roumanie), elle m'a expliqué que dans son autre école : « J'aime pas, tout le monde dit : « C'est des Roumaines » ici et j'aime pas. [...] Je dis : « Moi je suis français » comme ça. Et moi je dis : « Je suis pas des Roumaines, je sais parler français », je dis ». Pour cette élève, l'image qu'elle avait d'elle n'était pas en accord avec celle de ses camarades et l'acquisition du français était vécue comme la condition de son intégration au sein de leur groupe. Plusieurs enfants ont fait part de cette grande différence entre l'école où se trouvait l'UPE2A (où ils avaient des amis) et l'école où se trouvait leur classe ordinaire (où ils se sentaient souvent exclus). Selma m'a expliqué que certains enfants de son autre école lui disaient : « Tu joues pas avec nous » (cf. annexe 29, p. 147) et Sophia m'a dit à 2 reprises qu'elle n'avait pas d'ami dans l'autre établissement (« Elles veulent pas rester avec moi », cf. annexe 23, p. 137). Selon ces deux enfants, ces comportements étaient dus à leur imparfaite maîtrise du français. J'ai vraiment senti que pour elles la classe UPE2A était deux jours par semaine un cocon protecteur. De telles attitudes de mise à l'écart peuvent avoir lieu dans n'importe quelle école, avec n'importe quel enfant ; cependant, les enseignants d'élèves allophones doivent être attentifs à d'éventuels comportements de rejet. Une autre piste d'interprétation m'a été donnée par l'enseignante, Mme Bruchet. Selon elle, ces élèves ne s'identifiaient pas comme locuteurs, mais comme apprenants du français : pour eux il y avait probablement une très grande différence entre "apprendre" et "parler", et leur présence en UPE2A leur rappelait tous les jours le chemin qu'il leur restait à parcourir. Une autre explication pourrait être que bien souvent pour évoquer les langues des élèves j'ai utilisé le singulier et que, focalisée sur le travail sur les langues premières, je n'ai pas toujours mis en avant leurs compétences en français.

Cependant, certains élèves ont, dans leur discours, produit des marques linguistiques témoignant d'une potentielle revendication d'une identité de locuteur francophone. Ainsi, Amine m'a dit fièrement « J'ai deux potes », insistant sur le dernier mot, qu'il a sûrement appris dans la cour de l'école ou à l'extérieur, au contact de locuteurs natifs. Cet apprentissage informel montre de la part de cet élève une volonté de conformer sa pratique langagière au groupe de francophones auquel il souhaiterait appartenir. Je pense que l'utilisation de ce mot en contexte formel visait à signifier cette appartenance.

Et enfin, certains ont manifesté, par des réalisations de néologismes, une véritable inscription dans l'acquisition du français. Une étape cognitive³³ semblait avoir été franchie pour eux : ils ont accédé à une certaine connaissance de la morphologie du français et n'hésitaient pas à émettre des hypothèses de fonctionnement sur celle-ci. À la question « Comment s'appelle le petit du chien ? », Amine a proposé les deux néologismes « chiennon » et « chion » sur le modèle de « chaton ». Après la séance sur les onomatopées des animaux, à la question « Sur quoi avons-nous travaillé la semaine dernière ? », Aissata a répondu en produisant un joli mot-valise : les « otonimaux ». Alors que j'expliquais aux élèves que « la France » est le nom d'un pays et « les Français » est le nom des habitants, Tarek a ajouté : « Et Grenoble, c'est Grenoblois ».

La conscience d'une identité se fait souvent par contraste avec d'autres individus et je pense que, pour certains élèves de la classe, la conscience de leur identité de locuteur du français se faisait par contraste avec leurs parents. Ainsi, Tarek, à qui je disais lors de l'entretien qu'il avait fait de gros progrès en français, a dit : « Ma mère, ça fait 6 ans elle est là, elle sait pas parler comme moi ». Iulia m'a expliqué lors de l'activité de la biographie langagière en couleurs qu'elle apprenait à son père à parler en français (« Je lui dis comment on dit "bonjour" en français et lui il dit "bonjour" »).

3. Confrontation à l'altérité

Il n'y a pas de construction identitaire sans reconnaissance de l'identité d'autrui, sans perception de différences et de ressemblances avec l'autre. La notion d'altérité va de pair avec celle d'identité. Ainsi, « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité » (Ricoeur, cité par Matthey & Simon, 2009, p. 10). La confrontation à autrui donne lieu à un double jeu de miroir. Par et dans le regard de l'autre, l'individu prend conscience de son identité propre. Et il se définit en posant à son tour son regard sur autrui et en optant pour la différenciation (construire son identité contre les autres) ou pour l'adhésion (construire son identité avec les autres).

3.1. Reconnaissance du bi-plurilinguisme des camarades

Tout au long du projet, chacun a été invité à parler de sa (ses) langue(s) et à découvrir celle(s) des autres élèves. Le bi-plurilinguisme de chacun a été reconnu et mis en valeur dans la classe. La preuve la plus flagrante de cette prise de conscience est l'intérêt avec

³³Mme Bruchet m'a expliqué que pour sa part elle remarquait chez ses élèves le passage de cette étape quand ils se mettaient à comprendre l'humour et l'ironie qu'elle pratiquait en classe.

lequel les élèves ont souvent demandé à leurs camarades : « Et toi comment tu dis dans ta langue ? ». Mme Bruchet m'a rapporté que cette année plus que les années précédentes ses élèves se posaient cette question, en classe mais aussi dans la cour et lors des déplacements en sortie scolaire.

Il est à noter que pour désigner les langues premières de la classe, les élèves ont utilisé le plus souvent le prénom du locuteur, parfois le nom du pays d'origine, plus rarement le nom de la langue. Par exemple, lorsqu'il a fallu reconnaître la langue de la chanson *Nella vecchia fattoria*, Iulia s'est écriée : « C'est la langue de Sophia ! ». Maria, lors de l'entretien, à la question « De quelles langues est-ce qu'on a parlé pendant le projet ? » a répondu : « Du Aissata » (cf. annexe 21, p. 132). Plusieurs interprétations sont possibles : la langue a été perçue par certains élèves comme un attribut de celui qui la parle, une caractéristique forte de son identité, ou, plus prosaïquement, les élèves ont eu des difficultés pour nommer les langues. Cette dernière explication est plausible, dans le sens où, à plusieurs reprises, j'ai pu constater que les élèves confondaient souvent le nom de la langue et le nom du pays (Aissata : « Ça c'est Russie », Amina : « Y avait l'Algérie, y avait la Roumanie, y avait le Mali euh y avait aussi la France, y avait la Russie [...], bambara aussi »).

Il demeure que l'on ne peut pas nier que la compétence plurilingue de chaque élève a été reconnue : l'enseignante m'a confié que, bien souvent, elle avait remarqué dans les classes d'UPE2A dont elle avait eu la charge des moqueries de certains à l'écoute des langues premières des autres, que cette année cela ne s'était pas produit et que bien au contraire il y avait eu une très bonne qualité d'écoute de l'autre.

3.2. Développement de la curiosité pour les langues des autres

Les approches plurielles, en permettant aux élèves de réfléchir sur d'autres langues (ou d'autres systèmes d'écriture) et de reconnaître le bi-plurilinguisme de leurs camarades, les conduisent à se décentrer et à prendre conscience que leur langue (ou leur système graphique) en est une (ou un) parmi d'autres ; c'est ce que Perregaux (1998, p. 294) appelle la « décentration ethnolinguistique », c'est ce qui les amène à s'intéresser à d'autres langues sans mettre en danger la (les) leur(s) et à relativiser leurs références

Lors des 2 activités de réalisation de la fleur des langues, en novembre et en mars (cf. annexes 2 et 3, p. 108 et 109), tous les élèves ont inscrit des langues premières de camarades dans le pétale vert correspondant aux langues qu'ils souhaitaient apprendre. En

mars, le nombre de langues indiquées était moindre, mais je crois que cela correspond à des déclarations plus réalistes. En effet, je pense que la consigne a pu être mal comprise en novembre, la majorité des élèves étant en UPE2A depuis 2 mois. De plus, pour aider les enfants à compléter les pétales, les noms des langues ont été transcrits au tableau, en novembre, à la demande des élèves et certains, pensant bien faire, en ont vraisemblablement recopié la totalité ou une partie. En mars, beaucoup d'élèves ont pu écrire leurs réponses tout seuls ou aidés par l'enseignante ; ainsi, les déclarations étaient plus proches de la réalité. À cette période, sur les 11 enfants qui ont fait l'activité, 6 ont déclaré vouloir apprendre au moins une des langues premières des camarades de la classe.

Le désir d'apprendre la langue de l'autre a pu commencer par l'envie d'apprendre la chanson de l'autre. Ainsi, Amine, en entendant la chanson en roumain d'Anita, Maria, Iulia, Andrei et Ioana, a déclaré : « C'est beau, cette chanson ! ». Joana a dit connaître la chanson de Iulia (« Moi j'ai écouté et j'ai mis tout dans ma tête », annexe 20, p. 130), Tarek a dit connaître la « chanson en roumain » (« Je la chante à ma sœur et elle va dormir vite »), il a appris aussi « un bout » de la chanson de Lukas en albanais (cf. annexe 22, p. 134). À la fin de sa biographie en couleurs, il a voulu d'ailleurs rajouter à son répertoire verbal l'albanais en assurant : « Avec Lukas je parle albanais ». Maria a déclaré vouloir apprendre le bambara (« Comme Aissata », annexe 21, p. 132). Selma, elle, a dit souhaiter apprendre l'italien (« Langue de Sophia », annexe 29, p. 147) dans un but bien précis : pouvoir comprendre ce que les autres disent d'elles (« Parce que après les autres comme on va grandir ben les autres ils parlent italien et moi je comprends pas. [...] Ils parlent à quelqu'un, par exemple ils parlent de moi et je comprends pas qu'est-ce qu'il dit », annexe 29, p. 147). Le processus d'identification conduisant à l'envie d'apprendre une langue peut aussi se produire pour un membre de la famille, comme l'ont exprimé, chacune leur tour, les 2 sœurs Iulia et Anita qui souhaitaient apprendre l'italien comme leur père (cf. annexes 24 et 26, p. 139 et 142).

Certaines activités ont conduit à des échanges interculturels où l'intérêt pour la culture ou la langue de l'autre était bien réel. Dans la chanson en italien de Sophia, il était question de la Befana. Amine a demandé ce que c'était. Dans l'activité sur la famille morphologique chat/chatte/chaton (cf. annexe 11, p. 118), après avoir reconstitué la famille en italien (gatto/gatta/gattino), Aissata, intriguée par le mot « gatto », a demandé à Sophia : « Comment on dit « gâteau » en italien ? ». Un jour, alors qu'Irina répétait en boucle des mots probablement en russe (« [k u j u k u j u] »), Iulia m'a demandé ce que cela voulait

dire et a ajouté : « Si je suis une russe, je sais qu'est-ce qui parle ». Cette élève a également exprimé son intérêt pour les langues à propos du bambara : « Et si on comprend rien quand on est ici, comme on va dans ce pays après on sait ». Elle m'a également expliqué lors de l'entretien (cf. annexe 24, p. 139) que le bambara et le roumain « c'est la même chose quand on écrit » ; c'est une connaissance qu'elle a construite par elle-même, puisque nous n'avons pas mis en avant la similitude des deux systèmes d'écriture³⁴ lors de l'activité.

Lors du projet, il y a eu beaucoup de moments où les élèves s'exprimaient en langue étrangère sans y avoir été invités. Ainsi, Amine parlait souvent en anglais (il aimait en particulier répéter « Oh my God ! », il a aussi absolument tenu à me chanter une chanson en anglais), Lukas en allemand (« Ich liebe dich », « Dankeschön »), Joana en espagnol (« Gracias »). L'activité sur la famille morphologique chat/chatte/chaton a donné lieu à des répétitions en écho par certaines élèves de « gatto gatta gattino », comme une ritournelle.

Cette décentration ethnolinguistique est capitale pour les EANA, car elle peut les conduire à plus s'intéresser au français de scolarisation. À la suite de Verdelhan-Bourgade (2002, p. 94), qui dit que « si l'apprenant se sent accepté avec ses caractéristiques culturelles, il peut accepter à son tour plus facilement de comprendre et d'apprendre des comportements culturels nouveaux, spécifiques de l'école », on peut dire que, si l'élève se sent accepté avec sa ou ses langues premières, il peut à son tour accepter de comprendre et d'apprendre d'autres langues, et en particulier le français de scolarisation.

4. Construction d'une identité collective

Lipiansky (1992, p. 98) prête au groupe les mêmes valeurs que celles qui caractérisent l'identité personnelle (cf. Tap, chapitre 8.2.1) : « l'unité, l'intégration, la constance, la continuité et le développement ». Parce que la classe permet de construire des valeurs et des pratiques communes, parce que le français y est vécu comme la langue commune, l'UPE2A réunit les valeurs nécessaires à la construction d'une identité collective : les élèves peuvent ressentir le sentiment d'appartenir à une communauté linguistique et culturelle, à un groupe d'élèves et à un groupe d'apprenants du français. Parce que les activités d'EAL reconnaissent l'identité plurielle de chacun, elles peuvent permettre aussi la construction d'une identité collective.

³⁴Les mots en bambara étaient écrits en graphie latine.

4.1. Conscience d'existence d'identités variées et d'appartenance à une communauté linguistique

La reconnaissance de son propre bi-plurilinguisme et de celui des autres élèves a permis à chacun de prendre conscience de l'existence d'identités variées au sein de la classe. Il s'est créé dans la classe une sorte de répertoire collectif, dans lequel pouvaient être mobilisées plusieurs ressources langagières. Ainsi, à différents moments du projet, des cas de médiation informels ont eu lieu entre les élèves. Le CECR définit l'activité de médiation comme une des 4 activités langagières pouvant s'accomplir à l'oral et/ou à l'écrit qui permet, « par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18). Dans le CARAP (cf. chapitre 5.1.6), la compétence de médiation fait partie de la macro-compétence « C2: Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » (Candelier, 2007, p. 36). On le voit donc, cette activité langagière est directement liée à la confrontation à l'altérité, à l'existence au sein d'un groupe d'identités linguistiques variées. La médiation crée des liens entre les élèves, des passerelles entre les langues.

Au cours du projet, plusieurs cas de médiation ont eu lieu de façon spontanée entre 2 enfants partageant une même langue. Ainsi, dès la première séance, alors que chaque élève complétait les pétales de sa fleur des langues, Lukas a traduit, de lui-même, la consigne à Andrei en roumain (langue qu'il a dit plus tard avoir apprise en Albanie). L'effet a été immédiat, puisque son camarade a pu s'exécuter. Lors de l'écriture de la planche du kamishibai correspondant à la visite du petit chat en Italie, j'ai expliqué à Sophia que le chaton avait quitté le pays précédent en fusée ; comme elle ne connaissait pas le mot, Amine, qui était à côté, lui a donné la traduction en arabe (langue partagée par les deux enfants) : صاروخ (sarukh) ; Sophia a immédiatement compris et je lui ai demandé ensuite de me traduire le mot en italien (« razzo ») pour voir s'il ressemblait au mot en français. Il s'est produit une double médiation en cascade. Ayant constaté que cette activité de médiation fonctionnait bien et permettait bien des fois de régler des problèmes de compréhension, j'y ai eu recours à plusieurs reprises. Ainsi, lors de l'activité de biographie langagière en couleurs, Lukas ne comprenait pas les mots « frère » et « sœur ». Comme je savais qu'il parlait un peu roumain, j'ai demandé à Iulia de lui traduire ces mots, cela a fonctionné. Un autre jour, lors de la même activité, Anita est venue à mon secours en traduisant en romani le mot « courses » à sa sœur, Maria, qui ne le connaissait pas. L'aide

la plus précieuse est venue de Iulia qui a traduit toutes les questions de l'entretien à Andrei et Ioana (dont les compétences en français étaient trop faibles pour comprendre), ainsi que leurs réponses.

Dès l'instant où un espace plurilingue s'est ouvert dans la classe, les élèves ont perçu qu'ils pouvaient utiliser leur(s) langue(s) première(s) en toute sécurité, que le français n'était pas la seule ressource. Ils l'ont fait au départ sans y avoir été invités, puis c'est devenu un outil de travail. Lors de l'activité de médiation, les rôles de chacun ont été bouleversés : ce sont les élèves qui sont venus soutenir l'enseignant dans son travail en mettant à disposition leurs connaissances langagières. Ces cas de médiation peuvent contribuer à construire une conscience d'appartenance à une communauté linguistique. En tout cas, ils créent des liens entre les différentes langues et entre les élèves, une unité dans le groupe, l'intégration de tous les membres et le développement par l'action.

4.2. Conscience d'appartenance à un groupe classe

Parce que l'école est un lieu de socialisation, elle a un rôle dans la construction identitaire des élèves. Le groupe classe (au nombre de 2 pour les EANA) et le groupe plus large de l'établissement (au nombre de 2 parfois aussi) sont autant de groupes sociaux au sein desquels les élèves peuvent construire leurs identités personnelle et sociale. L'école est un lieu structurant où les enfants sont confrontés à une collectivité avec des contraintes, des règles, des professionnels ayant un rôle institutionnel, où « leur identité pour autrui devient plus consciente, plus visible » (Dubar, 1999, p. 136). Lorsque, dans une classe, un projet est mis en place, cette pédagogie entraîne un travail de groupe, une socialisation accrue : unis par la réalisation d'une tâche commune, tous les éléments du groupe apportent leurs compétences, participent à l'avancement du projet et coopèrent.

Au cours du projet, les élèves ont tous activement participé, chaque choix décisif a été pris à la majorité ; les élèves se sont si bien emparés de la démarche du vote que c'est eux qui parfois l'ont proposée. Ainsi, alors que je leur demandais leur avis sur deux possibilités pour associer le texte et les images, Tarek a suggéré : « On peut faire : Qui veut ça lève la main ! » et Aissata a ajouté : « Voter ! ». Permettre à chaque membre du groupe de donner son avis a créé une cohésion, une implication égale et égalitaire.

Lors des entretiens, sur les 8 élèves à qui j'ai demandé s'ils avaient aimé travailler en groupe pour le projet, tous ont répondu oui. Ainsi, Iulia a dit qu'elle avait apprécié quand Joana l'avait un peu aidée (« Elle me dit les lettres », « parce que quand je suis toute seule,

je fais rien », annexe 24, p. 139). Anita a exprimé le même sentiment : « j'aime bien travailler avec ma maîtresse, avec les élèves » (cf. annexe 26, p. 142). Aissata a déclaré également qu'elle aimait le travail en groupe « parce que les autres ils nous aident » (cf. annexe 27, p. 144). Amine a déclaré que ce qu'il avait aimé le plus dans le projet ce sont « les élèves » : « j'ai expliqué à Tarek. Comme il comprend pas et il écoute pas, moi je répète » (cf. annexe 19, p. 128). Le cas le plus intéressant d'aide apportée par un élève à un autre a eu lieu lors du travail sur les noms des pays : Amine a porté assistance à Iulia avec les étiquettes en langue première de sa camarade qui devait trouver l'étiquette correspondant au mot « France » en roumain. Il a pu lui montrer la bonne réponse, puisque c'était la seule qui commençait par la lettre « F ». Il a procédé par analogie avec sa langue et les autres langues présentes et a pu aider sa camarade sans avoir de compétence en roumain.

Lors de l'activité sur les onomatopées, alors que nous procédions à la correction collective du premier exercice pour lequel beaucoup d'élèves avaient fait des erreurs, Aissata s'est exclamée : « Ah on a compris ! », parlant au nom du groupe d'élèves en utilisant le pronom personnel inclusif « on » à valeur de première personne du pluriel. Cette élève avait parfois de véritables discours de maîtresse : à Tarek qui ne se mettait pas au travail, elle a dit : « Tu viens faire ton travail ! » ; un autre jour, alors qu'il refusait de faire le dessin réflexif, elle lui a dit : « Tu fais le travail qu'on te dit ! » Peut-être cette élève a-t-elle ressenti une rupture dans l'unité du groupe par le comportement de son camarade et a-t-elle voulu rétablir le niveau d'implication de celui-ci en le rappelant à l'ordre. Prouvant leur investissement dans le projet collectif, deux élèves ont agi individuellement pour l'unité et le développement du groupe par une démarche personnelle : Iulia a apporté à la classe un livre documentaire sur les chatons suite au choix des personnages de l'histoire pour apporter la preuve que les chatons sont aveugles à la naissance. Quant à Tarek, il a ajouté le Mali sur son dessin de la couverture du kamishibai, signifiant ainsi que dans l'illustration nous avons oublié de représenter le pays d'origine d'Aissata.

4.3. Conscience d'appartenance à un groupe d'apprenants du français

Tout au long du projet, les discours et les méta-discours m'ont donné peu d'indices d'une prise de conscience d'appartenir à un groupe d'apprenants du français, ou alors je n'ai pas su les reconnaître. Mais je dirais que le simple fait que chacun fasse la démarche de s'adresser aux autres élèves en français signifie qu'ils se reconnaissent mutuellement

comme locuteurs du français et ont conscience d'appartenir à un groupe particulier. Selon Rafoni (2012, p. 239), « "se parler français" dans un espace où se côtoie une dizaine de nationalités différentes, c'est retrouver chez l'Autre ce qui semblait définitivement avoir été perdu; c'est combler, dans l'acte même de parler, le manque et la coupure subjective d'avec son lieu d'origine ». Autrement dit, en entrant dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, l'élève allophone fait le deuil de son pays d'origine et exprime la volonté de réorganiser son identité linguistique ; en UPE2A, il le fait avec et par les autres élèves qui sont dans la même situation que lui. Ce sentiment d'appartenance à un groupe particulier s'est fait ressentir lorsque j'annonçais lors de l'activité sur les noms d'animaux que tous les binômes étaient parvenus à reconnaître les étiquettes en italien, un grand « yes ! » collectif s'est fait entendre. La satisfaction de réussir ensemble était forte.

Une discussion très intéressante a eu lieu en fin de projet, alors que Sophia n'arrivait pas à retrouver le mot « chaise » dans sa langue première.

Mme Bruchet	Regardez ce qui est en train de se passer avec Sophia, c'est très intéressant. Sophia, quand elle est arrivée, comme beaucoup d'entre vous, les mots en italien, ils venaient tout seuls, tout de suite. Et maintenant qu'est-ce qui se passe ? (en s'adressant à Sophia) Dans ta tête qu'est-ce qu'il y a ?
Sophia	Il y a le mot mais j'arrive pas à le dire.
Mme Bruchet	Il y a le mot mais t'arrives pas à le dire parce que dans ta tête quand tu penses... maintenant vous pensez comment dans votre tête ?
Tarek, Aissata	En français.
Mme Bruchet	Y en a même qui nous ont dit qu'ils rêvaient en français maintenant.
Tarek	Ouais !
Mme Bruchet	Et plus dans leur langue.

C'est un thème auquel Mme Bruchet était très sensible et qu'elle m'a dit aborder souvent avec ses élèves : elle les laissait souvent s'exprimer sur leur ressenti par rapport à leur apprentissage du français et sur les changements que celui-ci implique cognitivement et affectivement. Partager leurs expériences communes leur permettait de renforcer leur identification au groupe, de sentir l'unité de celui-ci et de s'y sentir intégrés.

Pendant la période du projet, quelques élèves ont semblé très préoccupés par les problèmes de communication d'Irina et se revoyaient peut-être dans la situation récente où ils n'arrivaient pas à s'exprimer en français. Auger (2010) explique que, par les approches plurielles et par la rencontre avec d'autres langues, les élèves peuvent comprendre les difficultés d'apprentissage de leurs camarades et relativiser les leurs. J'ajouterais qu'en UPE2A, du fait des arrivées de nouveaux élèves à tout moment de l'année, l'image des

débuts difficiles de l'acquisition d'une langue est sans cesse renvoyée aux « anciens » élèves et ils peuvent par conséquent réaliser de façon tangible le chemin qu'ils ont accompli et prendre conscience de leurs compétences en français.

Je dirais que plutôt que la conscience d'appartenir à un groupe d'apprenants du français, c'est avant tout le statut d'élève d'UPE2A qui crée un lien fort entre les EANA. Lors des entretiens, certains élèves m'ont fait part de mises à l'écart dans leur école ordinaire, ils l'expliquaient par leur imparfaite maîtrise du français et j'ai vraiment ressenti que pour beaucoup d'élèves l'UPE2A était rassurante et protectrice, qu'ils y retrouvaient un groupe dans lequel ils pouvaient s'identifier. Tout se passe comme s'ils prenaient conscience de leur identité en l'éprouvant par contraste avec les autres élèves de l'école ou de la classe ordinaire. Joana m'a expliqué qu'avec Mme Bruchet ils avaient vu le film « La cour de Babel³⁵ » et qu'ils avaient tous pleuré à la fin du film quand les élèves devaient quitter leur enseignante. L'image d'autres élèves allophones a fonctionné comme un miroir : ils se sont reconnus, ils se sont identifiés et ont sûrement anticipé la peine qui serait la leur au moment de quitter l'UPE2A.

Suite à cette expérience, je me pose des questions sur l'inclusion des élèves allophones et du lien entre la classe ordinaire et l'UPE2A. Alors que le projet kamishibai avait aussi pour but de faire le lien avec la classe ordinaire en organisant une présentation de l'histoire, j'ai réalisé lors des entretiens que peu d'enfants avaient pu en parler à leur autre classe (Aissata : « Y avait pas ma maîtresse, elle était absente », Selma : « Ben on n'a pas le temps »). Puis lorsque j'ai proposé par mail aux 10 enseignants de classe ordinaire de leur présenter le projet, je n'ai eu que 2 réponses. Elles étaient cependant positives et mettaient en avant la possibilité de faire le lien avec la classe ordinaire et de valoriser le travail des EANA. Bien que je sache à quel point on peut courir après le temps dans ce métier, je regrette ce manque de lien et je me dis que les EANA scolarisés en UPE2A à mi-temps subissent parfois non seulement une exclusion spatiale, mais aussi parfois scolaire, linguistique et symbolique, évidemment involontaire. Il me semble cependant que la prise en charge en UPE2A à mi-temps présente un certain nombre d'avantages : les élèves y trouvent une protection qui est nécessaire après la rupture migratoire, ils peuvent se concentrer sur l'apprentissage du français de scolarisation et l'enseignant dispose d'une certaine souplesse dans l'emploi du temps et le programme qui peut lui permettre de mettre en place des projets (pluriels par exemple) fédérateurs.

³⁵Film documentaire français de Julie Bertuccelli sorti en 2013 qui dépeint une année scolaire en classe d'accueil dans un collège parisien.

C'est bien évidemment mon ressenti, celui d'une enseignante qui a découvert via ce projet le fonctionnement d'une UPE2A à mi-temps, c'est pourquoi il m'a semblé important d'avoir un retour de Mme Bruchet à l'issue du projet.

Chapitre 9. Évaluation par l'enseignante de l'UPE2A et perspectives

1. Analyse de l'enseignante

Mme Bruchet s'est montrée tout à fait satisfaite de l'expérience, a apprécié d'avoir le soutien d'une autre enseignante pour mener à bien un projet et a trouvé celui-ci très riche pour les élèves. En comparant les élèves de cette classe avec ceux de l'UPE2A de l'école Malherbe dans laquelle elle enseignait les jeudis et vendredis et avec ceux des années précédentes, elle m'a dit avoir noté d'importants changements dans les attitudes des élèves, dont elle était convaincue qu'ils étaient liés à la réalisation du projet.

Du point de vue de la classe d'abord, elle estime que le projet a libéré les élèves par rapport à leur(s) langue(s) première(s), qu'ils ont compris très vite qu'ils avaient le droit de parler une autre langue que le français, ils ont été rassurés en ressentant que le fait de maîtriser plusieurs langues est une chance et pas un handicap. Elle pense que parler de leur(s) langue(s) première(s) toutes les semaines leur a donné le sentiment que leur passé, leur histoire avaient une place à l'école et elle a noté que les élèves ont très tôt dans l'année voulu parler de leur vécu personnel. L'histoire du kamishibai ressemblait à leur histoire : un chaton va de pays en pays, entend plusieurs langues, ne les reconnaît pas, puis finalement se reconnaît dans une chanson qui mélange plusieurs langues. Elle a été agréablement surprise de voir que le projet, loin de créer des groupes selon les pays d'origine, a créé une cohésion de classe : d'après elle et conformément à ce que j'ai observé, ils se sont réellement ouverts à la langue des autres (ils sont devenus souvent capables de dire 2 ou 3 mots dans la langue des autres et de fredonner la comptine des autres), ils ont endossé le rôle d'expert de leur(s) langue(s) pour partager avec les autres

(traduire des mots dans leur(s) langue(s) première(s) ou faire des parallèles entre le français et leur(s) langue(s) première(s) est devenu une pratique courante). L'apprentissage du français a pris du sens pour eux : d'après l'enseignante, ils se sont rendu compte lors des traductions de leur chanson que le français est la langue de l'union entre leur(s) langue(s) première(s) et la langue de la société dans laquelle ils vivent, qui permet de partager avec d'autres des éléments intimes de son passé (comptine, chanson...).

Du point de vue individuel, l'enseignante a noté des changements importants pour au moins 2 élèves. Aissata était une élève qui peinait à entrer dans la lecture malgré des compétences certaines, puis à partir du mois de janvier elle a commencé à "décoller" dans cet apprentissage et l'enseignante attribue cette évolution au projet : d'après elle, cette enfant a compris l'importance de l'écrit pour garder une trace, elle a donné un sens à son travail. Iulia, quant à elle, était une élève peu intégrée dans le groupe en début d'année ; sa maîtresse a remarqué que cette enfant s'est beaucoup investie dans le projet et qu'elle est devenue la "coqueluche" de la classe, Mme Bruchet a noté que de nouvelles affinités sont nées au cours du projet. Début mai, ces 2 élèves, Aissata et Iulia, qui étaient scolarisées dans la même classe ordinaire, ont de leur propre initiative présenté le mini-kamishibaï à leur classe, se partageant la tâche en fonction de leurs aptitudes : Aissata a lu l'intégralité du texte et a chanté les comptines en langue d'origine et Iulia a expliqué le projet à leurs camarades. Leur enseignante de classe ordinaire a rapporté à Mme Bruchet que la présentation s'était très bien passée et que tout le monde avait été très impressionné par leur prestation.

Pour sa pratique future, Mme Bruchet pense qu'un tel projet est difficile à conduire seule. En revanche, elle s'est dite très séduite par la démarche des biographies langagières et prête à la proposer à ses futurs élèves.

2. Perspectives

Ce projet a modestement contribué, je pense, à l'évolution des identités individuelles, à la prise de conscience de l'identité d'autrui et à la construction d'une identité collective.

Si le projet était à refaire, je ne changerais pas le déroulement. Simplement, je veillerais à proposer des séances d'EAL plus courtes, plutôt sous forme de rituels comme me l'a suggéré Mme Bruchet, afin de conserver un bon niveau d'attention de la part des élèves et de maintenir un niveau d'intérêt constant. Il faudrait également que je sois vigilante à une chose : utiliser le pluriel lorsque je parle des langues des élèves. Je me suis rendu compte,

après coup, au moment de faire l'analyse des données que j'évoquais quasiment systématiquement les langues des élèves en employant le singulier (« Est-ce que tu trouves qu'on a bien parlé de ta langue ? », « Comment est-ce qu'on dit dans ta langue ? », « Est-ce qu'il y a des majuscules dans ta langue ? »...), faisant comme si j'étais face à des élèves monolingues. J'analyse cette erreur de plusieurs façons : je pense que je suis moi aussi, que je le veuille ou non, marquée par des années de politique institutionnelle monolingue, que ma représentation imparfaite du bi-plurilinguisme, même si elle a évolué grâce à cette année de formation, s'est exprimée inconsciemment ; cette formulation au singulier ne signifiait pas que je ne reconnaissais pas leurs compétences en français, mais c'était en fait une façon maladroite et erronée de désigner leur langue d'origine, les expressions « langue première » et « langue maternelle » me semblant compliquées à employer avec des élèves allophones. C'était omettre aussi que, avant d'arriver en France, plusieurs élèves de la classe étaient déjà bi-plurilingues, qu'ils avaient donc plusieurs langues premières.

Conclusion

Lors de la semaine des langues vivantes, les résultats du concours organisé par l'association DULALA ont été dévoilés et notre kamishibai n'a pas été sélectionné. Nous ne sommes pas déçus, le but n'était évidemment pas de gagner, il était de conduire jusqu'au bout un projet ambitieux avec des élèves qui ont un besoin impérieux de reconnaissance et d'inclusion. Pour résumer l'expérience vécue cette année, voici les mots de Tarek, proposant une définition d'un kamishibai : « **c'est des photos, des choses, y a des dessins et y a l'histoire derrière et y a plein de choses dans les langues, dans notre langue, y avait des craies grasses et du sel** ». Tout est dit : l'écriture, la réalisation artistique, les activités d'EAL, les activités trans-langagières (cf. chapitre 5.2.2), les langues des élèves.

De mon point de vue, ce fut un projet très formateur, un premier contact enrichissant avec des élèves d'UPE2A et l'envie de renouveler l'expérience avec d'autres classes, avec ou sans élèves allophones. Du point de vue de l'enseignante, l'expérience a aussi été concluante, elle a pu observer de réels bénéfices pour ses élèves. Du point de vue des EANA, je pense que le projet a été un fil conducteur tout au long de cette année en UPE2A, un repère dans leur nouvel environnement.

Selon les textes officiels, dans la classe UPE2A, la priorité est l'acquisition du français, afin que l'EANA puisse suivre le plus rapidement possible l'enseignement proposé en classe ordinaire. Dans l'idéologie monolingue encore en vigueur dans notre pays de nos jours, la langue française représente une composante forte de l'identité nationale et le rôle identitaire des autres langues présentes à l'école, dont les langues premières des élèves allophones, n'est souvent pas encore reconnu. À la lumière de la formation professionnelle suivie cette année et de l'expérience conduite en UPE2A, je pense qu'il est capital de ne pas enfermer les EANA dans une composante de leur identité, de reconnaître leur identité plurielle via la valorisation de leur(s) langue(s) première(s) et d'être sensible, comme pour n'importe quel élève d'ailleurs, au processus dynamique qu'est leur construction identitaire, processus qui intègre les expériences passées et présentes.

L'expérience ayant été courte, ce n'était pas réaliste de s'attendre à observer des modifications évidentes et radicales des identités, mais plutôt des indices de construction identitaire, d'évolution des identifications linguistiques, de changements dans la représentation de son identité et de celle d'autrui. Des indices, il y en a eu : dans les

comportements, dans les discours et dans les méta-discours. Grâce au projet, un espace plurilingue s'est ouvert dans la classe. Toutes les langues de l'école (langues premières, français et langue de scolarisation) ont trouvé une place. Cet accueil des langues premières, dans lesquelles s'est fait le développement affectif et cognitif de chaque élève, a permis la reconnaissance et la valorisation du "déjà là" et le travail personnel de construction et de reconstruction identitaire. Je pense que, par un double jeu de miroirs, chacun a pu s'exprimer et écouter les autres élèves, exposer ses choix personnels et tenir compte de ceux des autres, prendre conscience de sa compétence plurilingue et découvrir celle des autres, être expert de sa (ses) langue(s) première(s) et avoir envie d'apprendre celle(s) des autres, progresser dans son métier d'élève et apprendre à travailler avec les autres.

Les questions du lien entre l'UPE2A et la classe ordinaire, de l'intégration et de l'inclusion doivent être posées. Elles ne sont pas faciles. Tout d'abord, on se heurte à un paradoxe : le principe de non-catégorisation des élèves et l'identification de besoins spécifiques de certains élèves. Enfin, la frontière entre inclusion et intégration est tenue pour le cas des EANA, ces deux démarches ne sont pas en contradiction : l'inclusion en classe ordinaire est la finalité et l'UPE2A est un dispositif intégratif qui prépare à l'inclusion. L'important est que l'EANA ait le sentiment d'être lié aux autres élèves par des valeurs et des objectifs communs, qu'il sente qu'il participe à une même collectivité. C'est la mission de la communauté éducative : aboutir à l'inscription de chaque élève dans une identité collective portée par tous, qui supporterait les identités individuelles de tous et cimenterait un lien social respectueux de tous.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1982). *Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?* Paris: Armand Colin.

ALESSIO, M. (2014). Table ronde 3 : Quels outils pour mesurer la présence des langues de l'immigration ? *Migrer d'une langue à l'autre ? Journée d'étude du mercredi 26 novembre 2014*. Repéré à l'adresse : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Les-langues-de-l-immigration-edition-2014-migrer-d-une-langue-a-l-autre>, consulté le 18 février 2017.

ARMAND, F. & DAGENAIS, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, 46-49. Repéré à l'adresse : <http://www.elodil.com/pdf/articlePRIMAIRE%20fr.pdf>, consulté le 30 mars 2017.

ARMAND, F., DAGENAIS, D. & NICOLLIN, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie* 361, 44-64.

AUGER, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Ed. des Archives contemporaines.

AUGER, N. (2012). Favoriser les approches interculturelles et interlinguistiques : comment tirer parti des répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves ? Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 131-134). Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

AUGER, N., BARRANCO, F., BERTUCCI, M.-M., CASTELLOTTI, V., DUVERGER, J., ESCUDÉ, P., FORLOT, G., GOÏ, C., JANIN, P. & KERVRAN, M. (2012). Prendre appui sur des dispositifs existants : promouvoir des démarches innovantes. Dans Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue (ADEB) & D. Coste (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation: principes, pratiques, propositions* (p. 83-168). Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications.

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil, de l'Europe. Repéré à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf, consulté le 25 mars 2017.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., COSTE D. & FLEMING M. (2009a). *La langue comme matière*. Conseil de l'Europe. Repéré à l'adresse : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject_fr.asp, consulté le 11 mars 2017.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., COSTE D. & FLEMING M. (2009b). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Repéré à l'adresse :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf, consulté le 14 mars 2017.

BEACCO, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 52-54). Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

BÉGUÉ, S. (2012). Théâtre de papier : autour du kamishibai. *Inter CDI*, 235, 64-65.

BELKAÏD, M. (2000). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. Dans P. R. Dasen & C. Perregaux (éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 205-222). Bruxelles : De Boeck.

BERTUCCI, M.-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui* 2007/3 (n°158), 28-38. Repéré à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-28.htm>, consulté le 23 mars 2017.

Bilingue (2002). Dans *Le Nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

BILLIEZ, J. (2005). Répertoires et parlers plurilingues : déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école. Dans L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 323-339). Berne: Peter Lang.

BLANCHET, P. (2014). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 73-192). Paris: Éditions des archives contemporaines.

BODÉNANT, A. (2016). *Albums de jeunesse et kamishibais plurilingues pour une entrée dans la plurilittérature* (Mémoire de Master 2 non publié). Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

BORREL, C. (2006). Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005 : près de 5 millions d'immigrés à la mi-2004. *Insee Première*, 1098. Repéré à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-html/1280789/ip1098.pdf>, consulté le 13 février 2017.

BRUTEL, C. (2014). Les immigrés récemment arrivés en France : une immigration de plus en plus européenne. *Insee Première*, 1524. Repéré à l'adresse : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281393>, consulté le 13 février 2017.

CALIN, D. (1999). *Construction identitaire et sentiment d'appartenance*. Repéré à l'adresse :

<http://dcalin.fr/textes/identite.html>, consulté le 28 février 2017.

CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

CANDELIER, M. (2005). L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. WHARTON (éds) (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 417-436). Berne: Peter Lang.

CANDELIER, M. (coord.) (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, 65-90. Repéré à l'adresse : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf, consulté le 26 mars 2017.

CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.

CASTELLOTTI, V. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? Dans N. Auger & J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 231-279). Paris: Didier.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues : territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). Cergy-Pontoise : CRTF.

CAVALLI, M. (2014). Des démarches de classe aux curriculums : approches plurielles et fondements didactiques en questions. Dans C. Troncy (dir.), J.-F. De Pietro, L. Goletto & M. Kervran, *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier* (p. 195-201). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

CERQUIGLINI, B. (1999). *Les langues de la France*. Repéré à l'adresse : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000719.pdf>, consulté le 19 mars 2017.

CHERQUI, G. & PEUTOT, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.

CLERC, S., CORTIER, C. & LONGEAC, A. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Éla*, 147, 317-328.

COMMISSION PRÉVENTION DU GESI DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE (2004). Rapport préliminaire sur la prévention de la délinquance. Repéré à l'adresse : http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf, consulté le 21 mars 2017.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier. Repéré à l'adresse : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, consulté le 25 mars 2017.

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE (1976). *Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation*. Repéré à l'adresse :

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A41976X0219>, consulté le 2 mars 2017.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1977). Directive du Conseil du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. *Journal officiel des Communautés européennes n° L 199/32* du 6 août 1977. Repéré à l'adresse :

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=FR>, consulté le 22 mars 2017.

CORTIER, C. (2012). Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche didactique. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 21-29). Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COSTE, D. (2005). Éléments pour une construction utopique nécessaire. Dans L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 401-416). Berne: Peter Lang.

CUQ, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.

CUMMINS, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *Sprogforum n°19*, 15-20. Repéré à l'adresse :

<http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf>, consulté le 23 mars 2017.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris :Hachette.

DAVIN-CHNANE, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France : orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans N. Auger & J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 21-61). Paris: Didier.

DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris: Didier.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP), (2015), *Note d'information n°35*, octobre 2015. Repéré à l'adresse :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/79/2/depp-ni-2015-35-eleves-allophones-2014-2015_486792.pdf, consulté le 13 février 2017.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP), (2012), *Note d'information 12.01*, mars 2012. Repéré à l'adresse :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf, consulté le 13 février 2017.

DUBAR, C. (1999). Socialisation et construction identitaire. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (p. 135-141). Paris: Éditions Sciences Humaines.

DULALA (2016). *Règlement du concours*. Repéré à l'adresse :

<http://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2017/01/R%C3%A8glement4.pdf>, consulté le 4 avril 2017.

ESCUDE, P. (2012). Quelles orientations de politiques des langues ? Regards historiques et textes officiels. Dans Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue (ADEB) & D. Coste (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation: principes, pratiques, propositions* (p. 45-81). Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications.

FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris: Presses universitaires de France.

FRISA, J.-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé éditions.

GALLIGANI, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversités des pratiques. *Les cahiers de l'Acedle, volume 7, Numéro 1*, 63-82.

GALLIGANI, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Les Langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français, Cahiers du GEPE, n°4*, 2012.

GOÏ, C. (2015a). *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope Poitiers : Canopé.

GOÏ, C. (2015b). Langues et rencontres interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations. Dans D.-L. Simon, C. Dompmmartin-Normand, S. Galligani & M.-O. Maire-Sandoz (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 95-117). Paris: Riveneuve.

GOÏ, C. (2016). Altérité linguistique, appropriation des langues et pratiques didactiques à l'école maternelle. Dans A.-B. Krüger, N. Thamin & S. Cambrone-Lasnes (eds), *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs* (p. 27-46). Paris : L'Harmattan.

GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.

HAMEZ, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui, 176*, 77-90. Paris : Armand Colin.

HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION (2010). *Les défis de l'intégration à l'école*. Collection des rapports officiels. Repéré à l'adresse :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053.pdf>, consulté le 7 mars 2017.

HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: l'Harmattan.

HÉLAN, F., FILHON, A. & DEPREZ, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques n°376*, février 2002. Paris : INED.

KAUFMANN, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

KERVRAN, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues, cycle 2*. Rennes: CRDP de Bretagne.

LIPIANSKY, E.-M. (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : Presses Universitaires de France.

LOI constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992 (1992). Repéré à l'adresse : http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/constitution/revisions/1992/loi_constitutionnelle_92-554.PDF, consulté le 19 mars 2017.

LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

LÜDI, G. (1995). L'identité linguistique des migrants en question : perdre, maintenir, changer. Dans G. Lüdi, B. Py, J.-F. De Pietro, R. Franceschini, M. Matthey, C. Oesch-Serra & C. Quiroga, *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (p. 205-292). Lausanne : Éditions L'Age d'Homme.

LÜDI, G. & PY, B. (2003). *Être bilingue* (3^e éd.). Bern : Peter Lang.

MATTHEY, M. & SIMON, D.-L. (2009). Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-17.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1970). Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers. (Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970) *B.O.E.N.* n°5 du 29 janvier 1970.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1975). Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires. (Circulaire n° 75-148 du 09-04-1975) *B.O.* n°15 du 17 avril 1975.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1986). Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées. (Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986) *B.O.* n° 13 du 3 avril 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)*. Repéré à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>, consulté le 3 mars 2017.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002a). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *B.O.* n°1 du 14 février 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002b). Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés. (Circulaire n° 2002-063 du 20-03-2002) *B.O. spécial* n°10 du 25 avril 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002c). Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.(Circulaire n° 2002-100 du 25-04-2002) *B.O. spécial* n°10 du 25 avril 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2009). *Rapport annuel des Inspections générales*. Repéré à l'adresse : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483.pdf>, consulté le 6 mars 2017.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. *B.O.* n°37 du 11 octobre 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Repéré à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>, consulté le 14 mars 2017.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *B.O.* n°17 du 23 avril 2015.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris :Didier.

MORO, M. R., PEIRON, J. & PEIRON, D. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge: Bayard.

OCDE (2015). *Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration*. Repéré à l'adresse : <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>, consulté le 14 mars 2017.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Paris. Repéré à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>, consulté le 6 mars 2017.

PERREGAUX, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. Dans J. Billiez (éd), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène* (p. 291-298). Grenoble : CDL-Lidilem.

PERREGAUX, C. (1999). Bienvenue aux lecteurs et lectrices de Creole. *Creole*, 1, 1. Repéré à l'adresse :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/images/CREOLE1.pdf>, consulté le 16 mai 2017.

PERREGAUX, C. (2000). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? Dans P. R. Dasen & C. Perregaux (éds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 181-201). Bruxelles : De Boeck.

PEUTOT, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 131-134). Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

PY, B. (1995). Migration, apprentissage et réorganisation des compétences linguistiques. Dans G. Lüdi, B. Py, J.-F. De Pietro, R. Franceschini, M. Matthey, C. Oesch-Serra & C. Quiroga, *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (p. 119-146). Lausanne : Éditions L'Age d'Homme.

RAFONI, J.-C. (2012). Le parler de l'école, vecteur d'acquisition du français langue seconde en CLIN. Dans J. Sauvage & F. Demougin, *La construction identitaire à l'école : perspectives linguistiques et plurielles* (p. 233-239). Paris : L'Harmattan.

RIGOLOT, M. (2012). Construire la connaissance autour de l'élève nouvellement arrivé en France. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 131-134). Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

SALLÉ, J. (2012). Les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. (p. 15-19). Futuroscope: SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

SIMON, D.-L. (2014). Quand le biographique engage enseignants et élèves. *Diversité* n°176, 144-150.

TABOADA-LEONETTI, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : PUF.

TAP, P. (1999). Marquer sa différence. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (65-68). Paris: Éditions Sciences Humaines.

TERRADES, O. & TALAGRAND, R. (2007). Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde. *Éla*, 147, 339-348.

TRIMAILLE, C. (2015a). *Plurilinguismes et identités* (Autocorrection cours de Master mention Sciences du langage spécialité Fle - 1re année). Futuroscope Chasseneuil : CNED.

TRIMAILLE, C. (2015b). *Plurilinguismes et identités* (cours de Master mention Sciences du langage spécialité Fle - 1re année). Futuroscope Chasseneuil : CNED.

UNESCO (2003). Déclaration universelle sur la diversité culturelle. *Série Diversité culturelle n°1*. Paris : UNESCO.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris: Presses universitaires de France.

VERMES, G. & BOUTET, J. (1987). Introduction. Dans G. Vermes & J. Boutet (dir.), *France, pays multilingue. Tome 1, Les langues de France, un enjeu historique et social* (p. 21-28). Paris : L'Harmattan.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE International.

VIGNER, G. (2009). *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.

ZIROTTI, J.-P. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage & société*, 116, 73-91.

Sigles et abréviations utilisés

APC :	Activités pédagogiques complémentaires
ATSEM :	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
AVS :	Auxiliaire de vie scolaire
CARAP :	Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures
CASNAV :	Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CE :	Cours élémentaire
CECR :	Cadre européen commun de référence
CEFISEM :	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CLIN :	Classe d'initiation
CM :	Cours moyen
CP :	Cours préparatoire
CPP :	Compétence plurilingue et pluriculturelle
CRI :	Cours de rattrapage intégré
DASEN :	Directrice académique des services de l'Éducation nationale
DEPP :	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DESCO :	Direction de l'enseignement scolaire
DGESCO :	Direction générale de l'enseignement scolaire
DGLFLF :	Délégation générale à la langue française et aux langues de France
DROM-COM :	Départements et régions d'Outre-Mer et collectivités d'Outre-Mer
DSDEN :	direction des services départementaux de l'Éducation nationale
DULALA :	D'une langue à l'autre (association)
EAL :	Éveil aux langues
EANA :	Élèves allophones nouvellement arrivés
EILE :	Enseignements internationaux de langues étrangères
ELCO :	Enseignement des langues et cultures d'origine
ÉLODIL :	Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique
ENAF :	Élève nouvellement arrivé en France
ÉOLE :	Éducation et ouverture aux langues à l'école
Evlang :	Éveil aux langues

FLE :	Français langue étrangère
FLES :	Français langue étrangère et seconde
FLS :	Français langue seconde
FLSco :	Français langue de scolarisation
GESI :	Groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure
GS :	Grande section
HCI :	Haut Conseil à l'intégration
INED :	Institut national d'études démographiques
INSEE :	Institut national de la statistique et des études économiques
MS :	Moyenne section
NSA :	Non scolarisé antérieurement
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
PS :	Petite section
RASED :	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP :	Réseau d'éducation prioritaire
TPS :	Toute petite section
ULIS :	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UPE2A :	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Table des illustrations

Langues dans l'éducation / langues pour l'éducation.....	26
Le butaï (DULALA).....	46
Schéma du processus d'écriture adapté d'après Hayes & Flower.....	53

Table des annexes

Annexe 1 fiche de préparation de la séance « La fleur des langues ».....	107
Annexe 2 Fleur des langues – 7 novembre 2016.....	108
Annexe 3 Fleur des langues – 10 mars 2017.....	109
Annexe 4 Fleur des langues (Aissata) – 10 mars 2017.....	110
Annexe 5 Trame du conte.....	111
Annexe 6 Chansons en langue première écrites par les parents.....	112
Annexe 7 Chansons en langue première.....	113
Annexe 8 Chanson en langue première avec transcription en alphabet latin.....	114
Annexe 9 Silhouettes de personnages.....	115
Annexe 10 Fiche de préparation de la séance « Frère Jacques ».....	116
Annexe 11 Fiche de préparation de la séance sur les animaux et leurs petits.....	117
Annexe 12 Fiche de préparation de la séance « Les onomatopées ».....	118
Annexe 13 Comptines en italien et en chinois.....	120
Annexe 14 Noms des pays d'origine.....	121
Annexe 15 Trame d'entretien avec les élèves.....	122
Annexe 16 Biographie langagière en couleurs.....	123
Annexe 17 Biographie langagière en couleurs d'Aissata.....	124
Annexe 18 Entretien Amina.....	125
Annexe 19 Entretien Amine.....	127
Annexe 20 Entretien Joana.....	129
Annexe 21 Entretien Maria.....	131
Annexe 22 Entretien Tarek.....	133
Annexe 23 Entretien Sophia.....	136
Annexe 24 Entretien Iulia.....	138
Annexe 25 Entretiens Ioana et Andrei.....	140
Annexe 26 Entretien Anita.....	141
Annexe 27 Entretien Aissata.....	143
Annexe 28 Entretien Lukas.....	145
Annexe 29 Entretien Selma.....	146
Annexe 30 Planches du kamishibai.....	148

Annexe 1

fiche de préparation de la séance « La fleur des langues »

Titre : La fleur des langues	Date : 7 novembre 2016
Durée : 1h	Organisation : collective, puis individuelle
Objectifs : - Prendre conscience de son plurilinguisme, - Prendre conscience de la diversité linguistique, au sein de sa propre classe.	
Matériel : pour chaque élève, cœur jaune, 4 pétales, attache parisienne	
Déroulement : <u>Phase de préparation</u> : - Demander aux élèves s'ils connaissent des personnes qui parlent deux langues, trois langues ou plus et s'ils savent comment on appelle une personne qui parle deux langues ou plus. - Demander à un ou deux élèves volontaires quelle(s) langue(s) ils parlent, comment ils les ont apprises et les sensibiliser aux termes « langue première », « langue seconde » et « langue étrangère ». <u>Phase de réalisation</u> : - Présenter une fleur terminée. - Expliquer les étapes de la réalisation. Écrire au tableau les propositions des élèves (ie les langues parlées, comprises, entendues, qu'on aimerait apprendre). - Faire compléter les 4 pétales selon le code ci-dessous. Sur le cœur, l'élève écrit son prénom. Pétale rouge : les langues que je parle Pétale bleu : les langues que je ne parle pas mais que JE COMPRENDS Pétale orange: les langues que je ne parle pas mais que J'ENTENDS Pétale vert : les langues que je ne parle pas mais que J'AIMERAIS APPRENDRE <u>Phase de bilan</u> : - Afficher les réalisations. - Recueillir les remarques sur la réalisation et le résultat. - « Êtes-vous plurilingues ? »	



Annexe 2
Fleur des langues – 7 novembre 2016

Prénom modifié	« les langues que je parle »	« les langues que je ne parle pas mais que JE COMPRENDS »	« les langues que je ne parle pas mais que J'ENTENDS »	« les langues que je ne parle pas mais que J'AIMERAIS APPRENDRE »
Andrei	Français, romani	/	/	Russe
Ioana	Français, romani	/	Anglais	Russe
Maria	Romani	Italien	Arabe	Bambara
Anita	Français, romani	/	Chinois, arabe, russe	Italien, arabe, chinois, bambara
Iulia	Français, romani	Italien	Chinois, anglais	Arabe
Amina	Arabe, français, anglais	Anglais	Arabe	Anglais
Selma	Arabe, français	Espagnol	Chinois, allemand, romani, arabe	Bambara, chinois, russe, portugais
Sophia	Arabe, italien, français	/	Chinois, russe	Portugais, espagnol, chinois
Tarek	Français, arabe, anglais, italien	Anglais	Chinois, portugais, allemand, bambara, romani, russe, albanais	Portugais, albanais, bambara, chinois
Joana	Français, portugais	Anglais	Chinois, arabe, romani	Bambara, arabe
Aissata	Bambara, français	/	Portugais, albanais, arabe, chinois, russe	Chinois, arabe, russe, allemand, espagnol, romani, arabe, anglais, italien
Lukas	Albanais, français, romani	/	Chinois, arabe, russe, allemand, espagnol, bambara, romani, anglais	Portugais, bambara, albanais, italien, espagnol, arabe, chinois, russe
Irina	Russe	Anglais	Français	Portugais
Amine	Arabe, français, anglais	Anglais	Portugais, chinois, allemand, espagnol, bambara	Portugais, albanais

Annexe 3
Fleur des langues – 10 mars 2017

Prénom modifié	« les langues que je parle »	« les langues que je ne parle pas mais que JE COMPRENDS »	« les langues que je ne parle pas mais que J'ENTENDS »	« les langues que je ne parle pas mais que J'AIMERAIS APPRENDRE »
Andrei	absent			
Ioana	absente			
Maria	Romani, français	Roumain, italien	Arabe, anglais	Bambara, anglais
Anita	Romani, français	/	Anglais, arabe, chinois, russe	Indien, italien, arabe, chinois, bambara
Iulia	Romani, français, anglais	Italien	Arabe, syrien, portugais, chinois, anglais	Portugais, syrien, italien, arabe
Amina	Espagnol, arabe, français, anglais	Allemand, arabe littéraire	Chinois, romani, bambara	Anglais
Selma	Algérien, français, espagnol	espagnol	Portugais, romani, chinois, allemand, arabe	Portugais, français, bambara, chinois, russe
Sophia	Italien, français, arabe	Arabe littéraire, arabe marocain	Chinois, russe, anglais	Chinois, portugais, espagnol
Tarek	Espagnol, arabe, français, anglais, italien	Arabe algérien	Chinois, portugais, allemand, bambara, romani, russe, albanais	Portugais, albanais, bambara, chinois
Joana	Portugais, français, espagnol	Anglais	Arabe, chinois, romani	Romani, arabe, bambara
Aissata	Bambara, peul, français	Italien, espagnol	Portugais, romani, albanais, arabe, chinois, russe	Portugal, chinois, arabe, russe, allemand, espagnol, romani, arabe, anglais, italien
Lukas	Albanais, romani, français, anglais	/	Arabe, syrien, chinois, russe, allemand, espagnol, bambara, romani, anglais	Français, allemand, italien, portugais, bambara, albanais, espagnol, arabe, chinois, russe
Irina	absente			
Amine	Arabe, français, anglais	anglais	Portugais, chinois, allemand, espagnol, bambara	Portugais, albanais

En vert : ce qui a été ajouté par rapport à la première fleur des langues (7 novembre 2016).

Barré : ce qui a été enlevé par rapport à la première fleur des langues (7 novembre 2016).

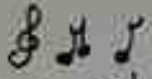
Annexe 4 Fleur des langues (Aissata) – 10 mars 2017



Annexe 5 Trame du conte

Ils arrivent en Algérie.

Ils mangent du mouton et du poulet.


Ils entendent une chanson :  حو الصباح

Ce n'est pas la bonne chanson!

Ils partent en bateau moto.

Ils arrivent au Mali.

Ils jouent au football.

Ils entendent de la musique :  De fitini

Ce n'est pas la bonne chanson!

Ils partent en ~~un~~ hélicoptère.

Ils arrivent en Russie.

Ils skient.

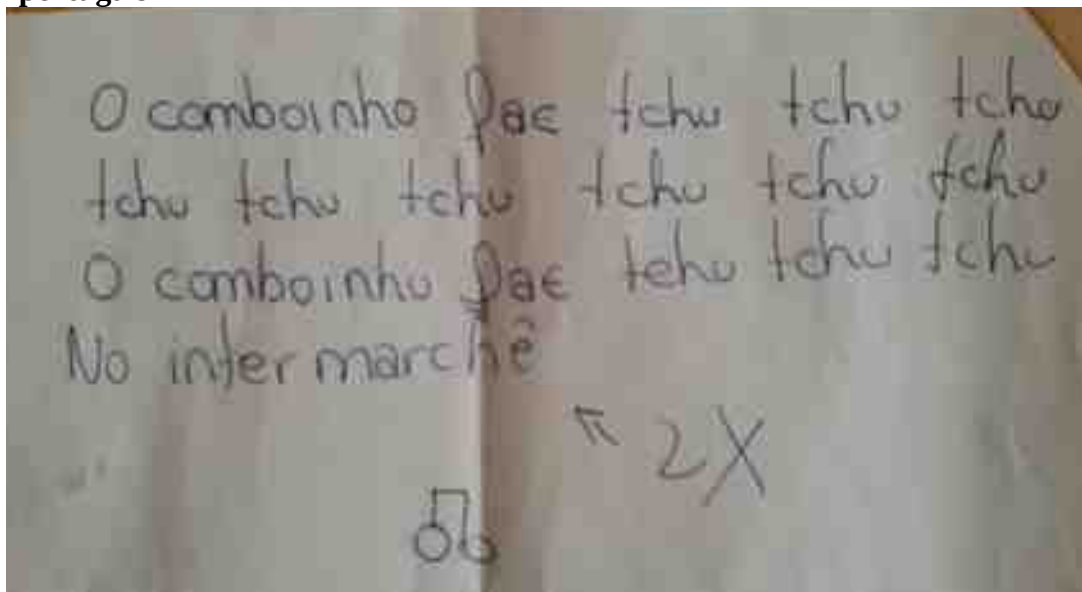
Ils entendent [spi, non]

Ce n'est pas la bonne chanson!

Ils partent en vélo.

Annexe 6 Chansons en langue première écrites par les parents

- en portugais



- en russe :

Russe:

Спи, моя радость, усни.
В доме погасли огни
Спи, моя радость, усни
В доме погасли огни
Усни... Усни...

Transcription :

Spi, maya rádast', ousni
V domě pagásli agni
Spi, maya rádast', ousni
V domě pagásli agni
Ousni... Ousni...

Traduction française :

Dors, ma joie, endors-toi
A la maison, les lumières se sont éteintes
Dors, ma joie, endors-toi
A la maison, les lumières se sont éteintes
Endors-toi... Endors-toi...

Annexe 7 Chansons en langue première

- en bambara

De fitini atuna drukono

De fitini issara iba minifara
Kana Kassi
Ifani iba abinana
An soroma de fitini tuna
Ani soroma inki fo kana
Ifa assara kana kachi
Ta neguen cono iki dro

Bambara

- en romani

mos kretchu

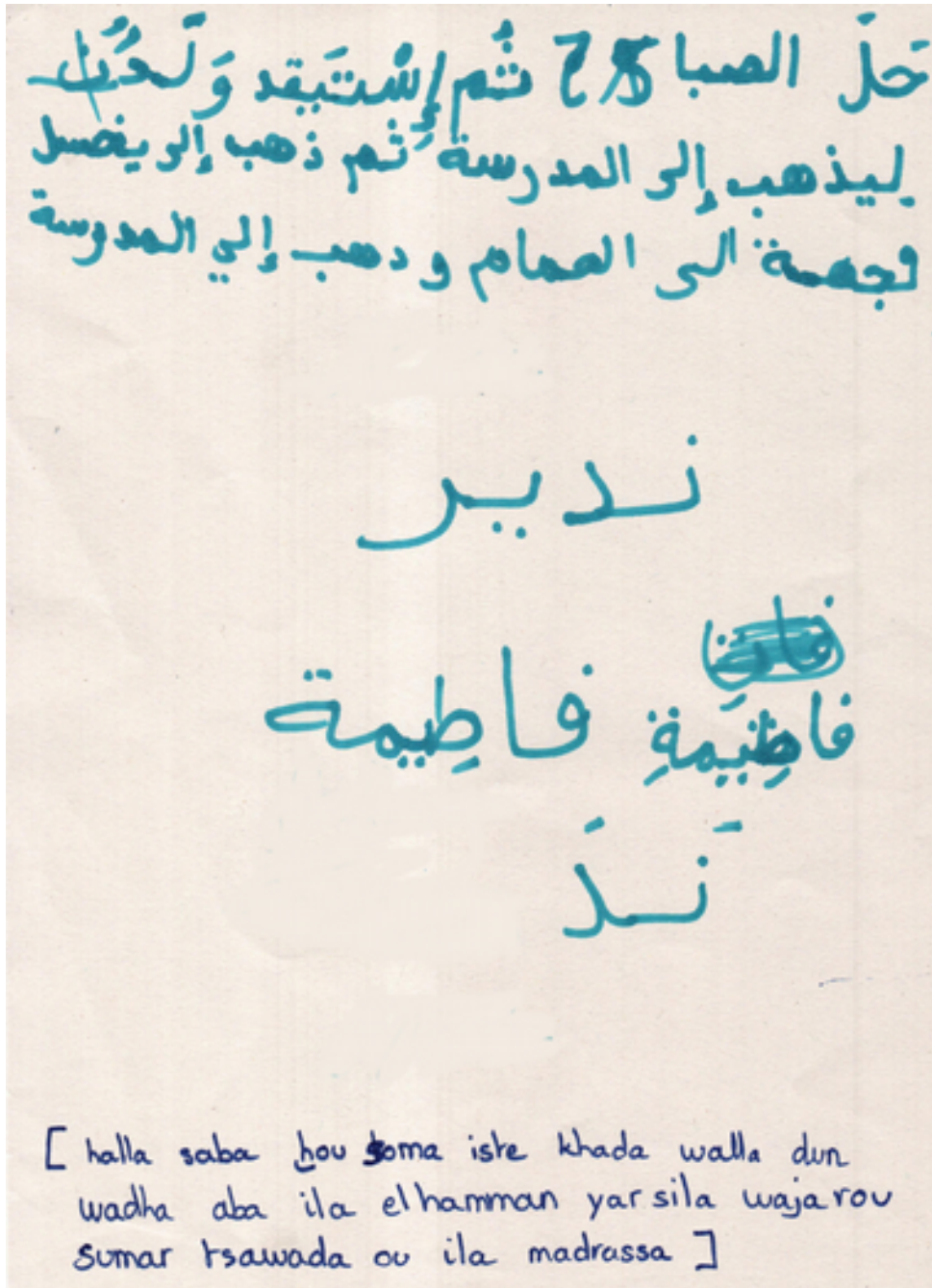
[mos kretchu eopt le per de galben a sosi
primo varen
mos kretchu]

- en albanais :

Bura vikane djem si petruta
gra reacha te bukura ka vendi
im burat vgam ~~dje~~ djem sipetra
bura grassashke bukura

Annexe 8 Chanson en langue première avec transcription en alphabet latin

- en arabe algérien :



Annexe 9 Silhouettes de personnages

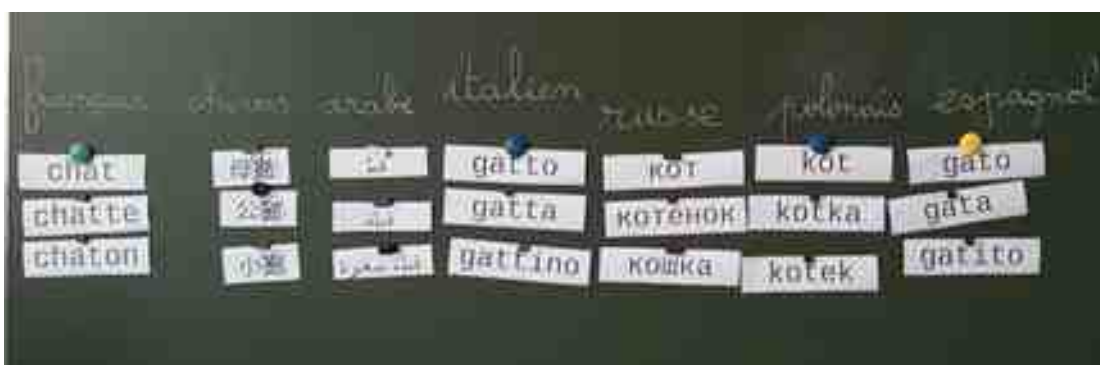


Annexe 10 Fiche de préparation de la séance « *Frère Jacques* »

Titre : <i>Frère Jacques</i>	Date : 29 novembre 2016
Durée : 0h30	Organisation : collective
Objectifs : - Prendre conscience de la diversité des langues - Reconnaître des ressemblances - Écouter et prononcer des sons appartenant à un répertoire phonologique différent	
Matériel : CD, lecteur de CD	
Déroulement : <u>Mise en situation :</u> - Écouter la chanson de <i>Frère Jacques</i> , en français. Découvrir le sens des paroles (personnage, onomatopée, berceuse). <u>Activité :</u> - Écouter la chanson dans différentes langues : italien, anglais, allemand, espagnol. - Reconnaître les langues. - Identifier le prénom et l'onomatopée correspondant au bruit des cloches. Souligner les ressemblances et les différences. - Chanter quelques versions.	

Annexe 11 Fiche de préparation de la séance sur les animaux et leurs petits

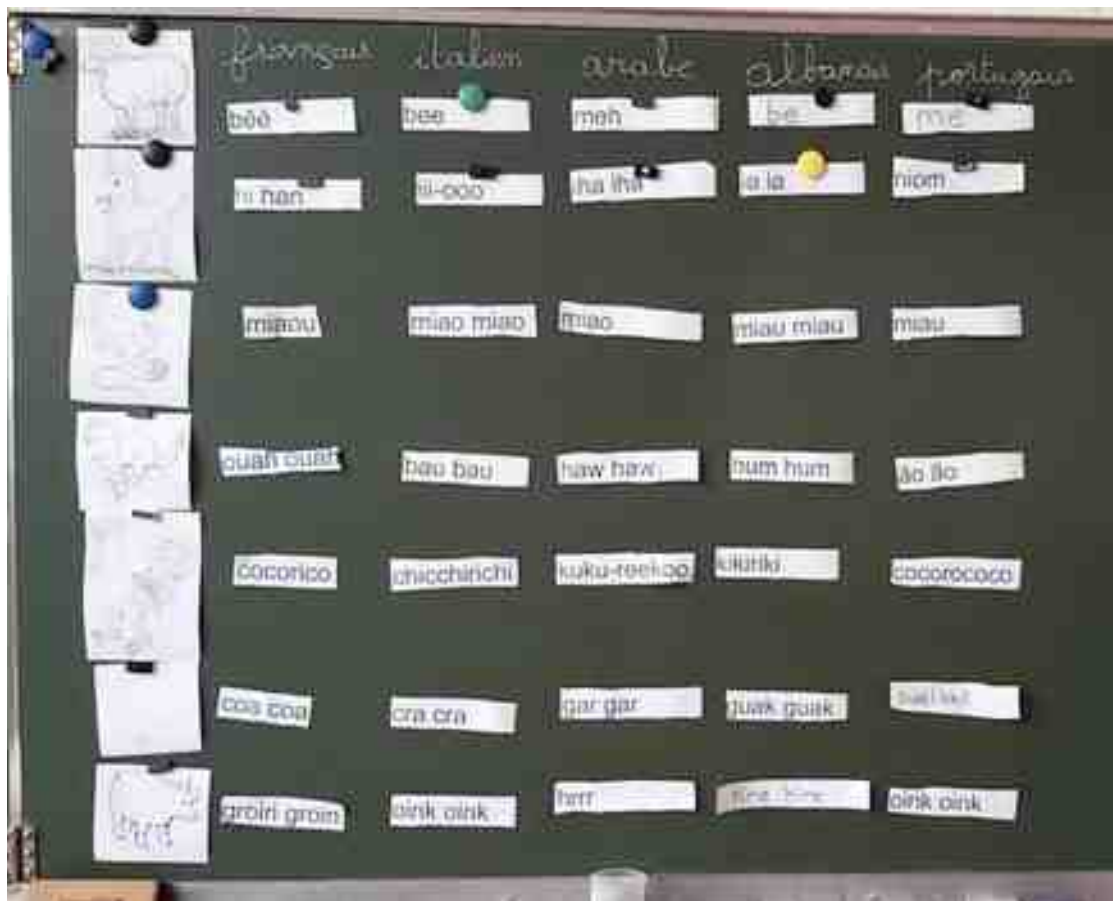
Titre : Chat/chatte/chaton	Date : 18 janvier 2017
Durée : 0h45	Organisation : collective et en binôme
<p>Objectifs : - Découvrir des systèmes d'écriture différents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des ressemblances et des régularités - Formuler des hypothèses quant à la formation de mots en français, <p>dans sa langue première et dans une langue non familière</p>	
<p>Matériel : étiquettes correspondant à « chat/chatte/chaton » en français, chinois, arabe, italien, russe, polonais, espagnol</p>	
<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Afficher les étiquettes et faire émerger des hypothèses sur le travail demandé : Quelles sont les langues en présence ? Que faut-il faire avec les étiquettes ? - Inviter les élèves à classer, par groupe de 2, les étiquettes par langue. - Passer dans les groupes et valider les réponses. - Faire une mise en commun au tableau. - Proposer de ranger les étiquettes de chaque langue dans l'ordre mâle/femelle/petit. - Inviter les élèves à expliciter leur choix et à faire des remarques sur les ressemblances et les régularités. 	



Annexe 12 Fiche de préparation de la séance « Les onomatopées »
(cf. Kervran, 2006)

Titre : Les onomatopées	Date : 1 ^{er} février 2017
Durée : 1h	Organisation : collective, puis individuelle
<p>Objectifs : - découvrir que les onomatopées (cri d'un animal ou bruit d'un moyen de transport) reproduisent approximativement ce cri ou ce bruit - prendre conscience que les onomatopées sont différentes d'une langue à l'autre</p>	
Matériel : cartes, CD, lecteur de CD	
<p>Déroulement :</p> <p>Activité 1 <u>Matériel</u> : cartes</p> <p>Jeu de mime : demander à un élève de mimer le moyen de transport représenté sur une carte (train, avion, voiture, moto). Si la réponse n'est pas trouvée par les autres élèves, on propose à l'enfant la possibilité d'ajouter des bruits.</p> <p>→ Introduction du terme « onomatopée ». Rappel de l'onomatopée du train rencontrée dans une des chansons du kamishibai.</p> <p>Activité 2 <u>Matériel</u> : CD <i>Les langues du monde au quotidien, cycle 2</i> (pistes 10 à 17), étiquettes (mouton, âne, chat, chien, coq, grenouille, cochon + onomatopées)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter le CD et pour chaque piste dire parmi les deux sons lequel est le cri véritable de l'animal et lequel est l'onomatopée. - A la fin de l'activité, retrouver les animaux entendus et les onomatopées de cri. Apparier au tableau l'étiquette de l'animal et celle de l'onomatopée. - Chercher d'autres bruits que ceux des animaux et des moyens de transport (cloche, téléphone, pompiers...). <p>Activité 3 <u>Matériel</u> : CD <i>Les langues du monde au quotidien, cycle 2</i> (piste 26), étiquettes (les mêmes animaux que pour l'activité 2 + onomatopées en langue première).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler l'onomatopée correspondant au cri du chat. La faire répéter. - Est-ce que c'est la même onomatopée dans d'autres langues ? Comment imite-t-on le cri du chat dans votre langue ? Remarques sur la diversité linguistique. - Écouter les onomatopées correspondant au cri du coq en plusieurs langues (russe, luxembourgeois, arabe, anglais, portugais, chinois, roumain, tchèque). 	

- Apparier les étiquettes des animaux et celles des onomatopées. Chaque enfant dispose des étiquettes de sa langue première ou des étiquettes en français.
- Faire des remarques sur les ressemblances et les différences.



Annexe 13 Comptines en italien et en chinois
(Kervran, 2006, p. 17, 24)

Comptine en italien

Nella vecchia fattoria, ia ia o
Quante bestie ha zio Tobia, ia ia o
C'è la capra, capra, be! be! be!
L'asinel, nel, iho iho iho
Nella vecchia fattoria, ia ia o

*Dans la vieille ferme, ia ia o
Qu'il a beaucoup de bêtes, l'oncle Tobias, ai ai o
Il y a la chèvre, chèvre, bê bê bê
L'âne, -ne, -ne, hi han hi han
Dans la vieille ferme, ia ia o*

Comptine en chinois

呱呱呱呱呱，
醜小鴨啊，
醜小鴨，
腿兒短短腳掌大，
長長脖子扁嘴巴，
走起路來搖搖搖，
愛到河邊去玩耍，
喉嚨雖小聲音大，
可是只會呱呱呱。

KUA, KUA, KUA, KUA, KUA.
*Un petit canard moche.
Un petit canard moche.
Ses jambes sont courtes, ses pattes sont larges.
Son cou est long, sa bouche est plate.
Il marche d'une manière basculante.
Il adore aller jouer au bord de la rivière.
Il a une petite gorge, sa voix est haute.
Mais il ne sait que KUA, KUA, KUA.*

Annexe 14 Noms des pays d'origine



Annexe 15 Trame d'entretien avec les élèves









Qu'est-ce que tu as dessiné ?
Qu'est-ce qu'on a fait au début / la première fois que je suis venue ?
Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Pourquoi ?
Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Pourquoi ?
Est-ce que tu as aimé parler des langues ? Est-ce que tu as appris des choses ?
Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ?
Qu'est-ce que tu aurais aimé qu'on fasse avec ta langue ?
De quelles langues est-ce qu'on a parlé ?
Quelles sont les langues qui t'ont intéressé(e)/ que tu aimerais apprendre ?
Est-ce que tu étais content(e) de chanter une chanson dans ta langue ?
Est-ce que tu aimerais nous l'apprendre ?
Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ?
Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ? Est-ce que c'était difficile ?
Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ? Si non, pourquoi ?
Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ? Si non, pourquoi ?
Est-ce que tu aimerais le présenter à ton autre classe ? Si oui, est-ce qu'ils vont comprendre ? Si non, pourquoi ?
Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?



Annexe 16 Biographie langagière en couleurs



Nom :

Âge :

Ma (mes) langue(s) première(s) est (sont)
J'apprends le français.
Je parle aussi

Chez moi,			
avec mes parents, je parle.....	avec mes frères et sœurs, je parle....	je regarde la télévision.....	quand je téléphone, je parle.....
			
mes parents me parlent.....	mes frères et sœurs me parlent.....	je lis.....	les personnes qui me téléphonent me parlent...
			

À l'école,	
avec les adultes, je parle.....	avec les enfants, je parle.....
	

Autres	
Quand je joue dehors, je parle.....	Quand je fais les courses, je parle.....
	

Annexe 17 Biographie langagière en couleurs d'Aissata

Nom : Aissata



Âge : 9



Ma (mes) langue(s) première(s) est (sont) bambankra

J'apprends le français.

Je parle aussi peul

Chez moi,			
avec mes parents, je parle..... 	avec mes frères et sœurs, je parle.... 	je regarde la télévision..... 	quand je téléphone, je parle..... 
mes parents me parlent..... 	mes frères et sœurs me parlent..... 	je lis..... 	les personnes qui me téléphonent me parlent... 

À l'école,	
avec les adultes, je parle..... 	avec les enfants, je parle..... 

Autres	
Quand je joue dehors, je parle..... 	Quand je fais les courses, je parle..... 

Annexe 18 Entretien Amina

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

Ana, là c'est, je crois c'est Aissata, Maria, toi, la maîtresse, là je crois c'est Joana, là c'est Lukas, et là c'est Tarek.

- D'accord, y a pas tous les enfants ?
- En fait, j'ai pas dessiné tous les enfants, en fait je les ai effacés parce que j'arrivais pas à les dessiner.
- Qu'est-ce qu'il y a d'écrit là ?
- « Le grand voyage ».
- Qu'est-ce que c'est ?
- C'est l'histoire.

Qu'est-ce qu'on a fait au début ?

- Le chat il est perdu, il ne retrouve pas sa maman.
 - Ça, c'est le début de l'histoire, mais au début quand je suis arrivée dans votre classe on a fait autre chose, tu t'en souviens ? La première fois.
 - La peinture ?
- On était sortis et après on était rentrés, et puis on a fait le chat et le chaton et tous, les chiens et les chiots et je sais pas encore.

Qu'est-ce que tu as le plus aimé ?

L'histoire, le kamishibai, les trucs qu'on a dessinés.

Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

Ben rien.

Est-ce que tu as aimé parler des langues ?

- Les langues quoi ?
- Les langues des enfants de la classe. Tu t'en souviens ?
- Oui, les langues comme Maria et tous.
- Oui, c'était intéressant ?
- Oui.
- Est-ce qu'on pourrait le dessiner ça par exemple ? Comment on peut dessiner une langue ?
- Oui on peut dessiner son drapeau.

Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ?

- Non pas tous.

Qu'est-ce que tu aurais aimé qu'on fasse avec ta langue ?

Ben ch'ais pas.

De quelles langues est-ce qu'on a parlé ?

De toutes les langues et on a fait des *tiquettes et des photocopies.

- Toutes les langues du monde ?
- Non toutes les langues de la classe, euh des enfants.
- Tu peux me dire les langues ?
- Y avait l'Algérie, y avait la Roumanie, y avait le Mali euh y avait aussi la France, y avait la Russie, y avait ben ch'ais pas encore.
- C'était la langue de qui ?
- Lukas.
- Lukas? Albanais.
- Bambara aussi.

Quelles sont les langues qui t'ont intéressé(e) ?

- La France.
- Le français. Et une autre langue ?
- Rien.

Quelles sont les langues que tu aimerais apprendre ?

Ma mère elle m'a dit il faut euh ch'te fais des cours pour faire une langue mais ch'ais pas elle s'appelle quoi, j'ai oublié.

Est-ce que tu étais content(e) de chanter une chanson dans ta langue ?

Oui.

Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ?

- Oui mais on a pas fait des chansons avec toi.
- Non c'est vous qui avez apporté des chansons. Tu te souviens ?
- Ah ! La Roumanie. Et d'Irina. Et de Sophia et Aissata.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ?

Oui.

Est-ce que tu aimerais le présenter à ton autre classe ? Si oui, est-ce qu'ils vont comprendre ? Si non, pourquoi ?

Oui.

Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?

Oui.

Annexe 19 Entretien Amine

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

- C'est quand j'ai fait évaluation.
- C'est l'évaluation de quoi ?
- De kamishibaï. Ah j'ai fait kamishibaï.
- Ah c'est pas une évaluation !

Est-ce que tu te rappelles ce qu'on a fait au début ?

- Non.
- Les fleurs tu te rappelles ?
- Moi je parle arabe, un p'tit peu français, un p'tit peu anglais, qui moi je comprends comme arabe... non arabe je parle, je comprends un p'tit peu anglais, ça dans la fleur. Maintenant je vais apprendre l'espagnol.

Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Pourquoi ?

- La feuille de kamishibaï quand j'ai fait la moto. Moi j'ai fait un beau dessin. Les élèves.
- C'est-à-dire ?
- Je sais pas.
- Tu as bien aimé travailler avec les élèves ?
- Oui avec Lukas, Tarek.
- Qu'est-ce que tu faisais avec Lukas, Tarek ?
- J'ai expliqué à lui. Comme il comprend pas et il écoute pas, moi je répète.

Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

Tous bien.

Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ?

Oui.

De quelles langues est-ce qu'on a parlé ?

On a parlé de Mali, de Portugal, de albanais, de Russie. De l'Algérie, de Roumanie.

Quelles sont les langues qui t'ont intéressé(e)/ que tu aimerais apprendre ?

- Celui j'ai trouvé difficile c'est Portugal et l'albanais. Syrie, je sais parce que c'est arabe, un p'tit peu arabe. Et albanais aussi j'ai dit. Italie et bambara.
- Toutes celles-là tu aimerais les apprendre ?
- Non c'est difficile.

Est-ce que tu étais content(e) de chanter une chanson dans ta langue ?

Oui un p'tit peu content.

Est-ce que tu aimerais nous l'apprendre ?

- Ah non.
- Pourquoi ?
- Parce que c'est difficile l'arabe.
- Ah oui mais si on t'écoute bien et on répète, est-ce que tu crois qu'on va y arriver ?
- Oui.
- Alors tu peux nous l'apprendre ?
- Mais maintenant je suis plus avec vous. La maîtresse elle dit je suis plus avec vous.
- Ah d'accord on verra avec elle.
- Ouiiiiiiiiiiii !

Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ?

D'Italie, de la chanson dans la radio (*activité Les langues du monde*).

Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ? Est-ce que c'était difficile ?

Un petit peu.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ? Si non, pourquoi ?

- J'ai dit à ma maîtresse « tu sais le kamishibai », elle dit « oui ».

- Peut-être qu'elle aimerait le voir.

- Non elle a oublié.

- Et tes autres copains de l'autre classe ?

- Moi j'ai un copain à côté de moi il s'appelle Paul, j'ai dit c'est quoi le kamishibai.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ? Si non, pourquoi ?

- Non.

- Tu vas leur raconter ?

- Oui. Moi j'ai jamais raconté d'histoire. Mamy elle sait que l'histoire de Blanche-Neige, de chat botté.

Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?

- Non.

- Pourquoi ? C'est trop de travail.

- Oui ça prend beaucoup de temps. Y a beaucoup de jours.

Annexe 20 Entretien Joana

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

- Moi et toi.
- Ah c'est moi là sur le dessin ? Qu'est-ce que je fais ? C'est quoi ça, orange ?
- C'est quand on dessine comme ça.
- Les craies grasses !
- Oui ! Et ça 'est la feuille, la première du kamishibai. Là c'est la colle, là c'est les ciseaux.
- Et là tu as dessiné ce qu'il y a par la fenêtre ?
- Oui.

Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Pourquoi ?

- Quand on fait l'histoire.
- Elle te plaît l'histoire ?
- J'aime toute l'histoire.

Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

Rien.

Est-ce que tu as appris des choses sur les langues des autres ?

- Non.
- Sur les écritures tout ça...
- Tarek, Sophia, Aissata et Iulia ils ont apprendre une musique en portugais.
- Ils vont apprendre ?
- Non ils sont.
- Ils ont appris. C'est toi qui leur a appris ?
- Oui.
- Dans la cour ?
- Oui.
- *

Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ?

Oui. On a dit les bruits des animaux. On a écrit sur le tableau comment on disait bonjour.

Est-ce que tu aimerais nous apprendre ta chanson ?

- Oui.
- Est-ce que ça va être facile ? Amine il disait tout à l'heure que sa chanson elle serait difficile pour nous. Toi qu'est-ce que t'en penses ?
- Je sais pas.

Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ?

- La mienne, la musique de Iulia, la musique de Sophia.
- Qu'est-ce qui te plaît dans ces chansons ? C'est les mots ou la musique ?
- La musique. Je connais presque tout la Iulia.
- Comment t'as fait pour l'apprendre ?
- Moi j'ai écouté et j'ai mis tout dans ma tête.

Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ?

Oui. J'ai aimé quand tu as fait les chats.

Est-ce que c'était difficile ?

- C'était un petit peu difficile.
- Quand on a fait quoi ?
- Quand on a coupé Linda tous.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ?

Oui.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ?

Oui. Ils ont dit « moi je veux voir le kamishibai. Je crois qu'il est très joli » et c'est tout.

Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?

- Non.

- Pourquoi ? C'est beaucoup de travail ?

- Oui.

* Digression :

- Nous hier on a vu un film (La cour de Babel) et ce film y avait des enfants qui ne parlaient pas français. Y avait une fille toute noire et après elle a dit bonjour dans son pays.

- Dans sa langue.

- Et un garçon il a dit c'est pas comme ça, c'est pas ton pays !

- Ah bon, pourquoi il voulait qu'elle parle en français ?

- Non il a dit c'est pas comme ça.

- Pourquoi il disait ça, tu crois ?

- Je sais pas.

La maîtresse intervient pour m'expliquer l'extrait : il s'agit de la première séance dans une classe d'accueil et les enfants doivent dire bonjour dans leur langue (« comme on a fait nous aussi d'ailleurs en début d'année ») et il y a une petite fille qui vient d'Afrique, elle dit « dans mon pays on dit Assalamu aleykoun », il y a une autre fille qui lui dit « c'est faux, toi t'es pas musulmane, tu dis pas Assalamu aleykoun », l'autre fille lui répond qu'elle ne peut pas savoir, parce que c'est son pays.

- À la fin il nous a fait pleurer.

Annexe 21 Entretien Maria

<p>Qu'est-ce que tu as dessiné ? C'est la lune et le chat. - La lune pourquoi ? Ah non c'est la Terre ! Ah tu as fait comme la couverture. - Oui.</p>
<p>Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Tout.</p>
<p>Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Couper.</p>
<p>Est-ce que tu as aimé parler des langues ? Je sais pas.</p>
<p>De quelles langues est-ce qu'on a parlé ? Français. Du Aissata, de tout le monde de la classe.</p>
<p>Quelles sont les langues que tu aimerais apprendre ? - Moi comme Aissata. - La langue d'Aissata ? - Oui. - Le bambara. Tu as envie d'apprendre le bambara, pourquoi ? - Que j'aime.**</p>
<p>Est-ce que tu aimerais nous l'apprendre ? - Oui. - Est-ce que ça va être difficile ? - Un p'tit peu. - Pourquoi ? - Mais il fait comme ça [mOskrètHU]. - Et c'est pas comme ça qu'on doit dire ? - On dit... (se met à chanter)</p>
<p>Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ? Se met à chanter « Venez danser... » - Oui mais ta chanson à toi : Mos kretchu. - Ah oui Mos kretchu... - Et les chansons des autres ? - Ah oui Aissata ! Andrei. - C'est pas la même chanson que toi celle d'Andrei ? - Ah oui ! *</p>
<p>Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ? Oui. Est-ce que c'était difficile ? - Non. - Et quand tu as fait le travail sur la Roumanie avec les autres enfants c'était bien ? - Oui. - C'était difficile ? - Non.</p>
<p>Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ?</p>

Non.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ?

- Un p'tit peu.
- Qu'est-ce que tu leur as dit ?
- J'ai dit « Papa, Audrey elle m'a fait du shibai ».
- Il connaissait ton papa, le kamishibai,
- Oui, mon papa il va à l'école, aussi ma mère.
- Tu vas leur lire ?
- Oui. Je sais pas, un p'tit peu je sais lire.

Est-ce que tu aimerais le présenter à ton autre classe ? Si oui, est-ce qu'ils vont comprendre ?

- Oui et je vais le lire.
- Est-ce qu'ils vont comprendre ?
- Oui.

Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?

Oui.

* Digression :

- Y a des enfants dans ma classe ils ont dit « elle est moche Aissata ».
- Ah bon y a des enfants qui ont dit ça ? C'est pas gentil.
- Moi je joue avec Aissata. Toujours.

** Digression :

- La mère de elle, elle est toute noire.

Annexe 22 Entretien Tarek

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

- C'est la Terre.
- Et ça ?
- C'est moi. Ça c'est ma signature. Mon prénom.
- Mais c'est pas la même, la Terre. Là-bas y avait pas la Mali.
- T'as rajouté le Mali ? Oh ben t'as bien fait ! C'est vrai, il manquait le Mali. Et t'as pas fait les autres enfants.
- Non.
- Y avait pas assez de place ou tu voulais pas ?
- Je voulais pas.

Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Pourquoi ?

- C'est la peinture.
- Tu en faisais en Syrie ?
- Non.
- On n'en fait pas trop à l'école en Syrie ?
- On fait pas.

Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Pourquoi ?

Rien.*

Est-ce que tu as aimé parler des langues ?

Oui.

Est-ce que tu as appris des choses sur les langues ?

J'ai appris la chanson de Lukas. Un bout.

Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ?

- Ben oui, j'ai trouvé une chanson.
- T'as trouvé une chanson maintenant ?
- Mais elle est pas très long. Elle est courte.
- Tu veux me la chanter ?
- Chante à toute vitesse.
- Comment ça se fait que tu as retrouvé cette chanson ?
- C'est mon frère il la chante.
- Comment on va faire ? On va la rajouter dans le kamishibai ou on garde le pirate ?
- Je la rajoute. Parce que c'est très courte.
- Oui et puis c'est ta chanson. C'est une chanson qui est en arabe de Syrie, pas en arabe comme Amine ?
- Non.
- Donc si tu lui chantes, il va pas comprendre ?
- Non, j'ai chanté. Je peux aller chanter hein, il peut venir, je vais chanter et il va pas comprendre.
- D'accord mais il est pas là Amine.
- Pas Amine !
- Qui, Selma ?
- Sophia, j'ai chanté à la cantine et elle a rien compris.

Est-ce que tu aimerais nous l'apprendre ?

- Ch'ais pas parce que...
- C'est difficile, tu crois ?
- Si quelqu'un il est albanais, si quelqu'un il est français il peut pas l'apprendre parce que

c'est trop dur. Que Selma et Amina.

- Elles, elles arriveront à l'apprendre ?

- Oui si elles chantent par jour.

- Tous les jours.

- Oui.

- Et les autres enfants ils y arriveront pas ?

- Non parce que c'est trop dur... à parler. J'ai chanté pour Lukas, j'ai parlé à Lukas doucement mais il arrive pas à répéter. Mais en fait il veut pas écouter. J'l'ai chantée pour lui et il a dit « ferme ta bouche ».

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ?

- Oui. La maîtresse elle a dit « tu as fait quoi ? », moi j'ai dit « on a fait le kamishibai », elle m'a dit « c'est quoi, le kamishibai ? », j'ai dit « c'est des photos, des choses, y a des dessins et y a l'histoire derrière et y a plein de choses dans les langues, dans notre langue, y avait des craies grasses et du sel ».

- Tu crois qu'ils aimeraient le voir ?

- Ch'ais pas.

- Tu vas leur lire ?

- Ch'ais pas.

- Ils vont comprendre, tu crois, les langues ?

- Ch'ais pas. Moi je connais que la chanson en roumain. (Chante) Je la chante à ma sœur et elle va dormir vite. Elle dort avec 2 secondes.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ? Si oui, qu'est-ce que tu as dit ? Si non, pourquoi ?

- Non.

- Tu racontes à tes parents ce que tu fais à l'école ?

- Oui mais j'ai pas dit c'est quoi le kamishibai. J'ai fait un secret. J'ai dit on fait des peintures.

- D'accord t'as pas parlé de tout le projet.

- Non parce que je veux faire un secret.

- Pour faire une surprise, c'est ça ? Le secret c'est en fait une surprise ? Quand tu vas l'apporter, c'est ça ?

- Oui. ***

Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?

- Non.

- Pourquoi ?

- Parce qu'après les vacances je vais pas revenir.

**

* Digression :

- En fait à la MJC j'ai fait j'ai fait un dessin sur Van Gogh. J'ai fait la même.

- La même quoi ?

- Le même dessin.

- Ah t'as recopié ?

- Avec la peinture.

** Digression :

- Je vais à [inaudible] internationale.

- Où ça ? J'ai pas compris.

- A l'école qui y a des maîtresses qui parlent dans ma langue et dans la langue de albanaise.
A l'école internationale.

- Ah oui c'est bien, on parle beaucoup de langues là-bas.

- En fait moi ch'ais parler que en syrien. Ch'ais pas lire en syrien.

- Ben c'est pas grave, puisque maintenant t'es en France. Tu vas apprendre le français et peut-être qu'en plus tu auras des cours en syrien.

- Il a dit mon père ch'ais pas lire et ch'ais pas écrire, ils me prendront pas.

- En tout cas tu sais bien parler français, tu as fait de gros progrès.

- Ma mère, ça fait 6 ans elle est là, elle sait pas parler comme moi.

- Oui c'est ce qu'on disait, les enfants ils arrivent plus facilement.

(Sophia passe devant Tarek)

T : Sophia, viens !

Moi : Il veut te chanter sa chanson.

T : T'as compris en bas, ma chanson. Tu comprends Algérie, tu comprends pas Syrie.

S : Oui je comprends Syrie.

Moi : Vas-y, fais ta chanson.

(Chante très vite)

T : T'as compris ?

S : Oui.

T : Pas beaucoup.

Moi : Qu'est-ce qu'il a dit ?

S : Mais je peux pas l'expliquer.

Moi : Ah oui, tu vas peut-être un peu vite.

S : Oui.

***Digression :

- Quand j'étais à la MJC, y avait une dame comme toi, elle avait deux paquets de taboulé, j'ai pris, après j'ai dit à mon frère c'est un secret.

- Du taboulé ?

- Taboulé ! Ça fait la langue bleue.

- Ah d'accord ! Un bonbon ?

- Oui !

- Les têtes brûlées !

- Oui !

Annexe 23 Entretien Sophia

<p>Qu'est-ce que tu as dessiné ? Ça ce sont les enfants de la classe, ça ce sont les fleurs que on a faits.</p>
<p>Qu'est-ce qu'on a fait au début ? On disait les langues qu'on parlait ou qu'on parlait pas et les langues qu'on parlait un p'tit peu.</p>
<p>Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Quand on a dessiné, on a fait avec de l'encre.</p>
<p>Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Rien.</p>
<p>Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ? - Oui. - Est-ce que tu trouves qu'on a assez parlé de l'italien ? - Oui. - Et de l'arabe aussi ? - Oui. - Et toi tu préférerais parler de l'italien ou de l'arabe ? - De les deux.</p>
<p>Est-ce qu'il y a des langues que tu aimerais apprendre ? - Non. - Pourquoi ? - Comme ça ! - Parce que tu trouves que tu connais déjà beaucoup de langues ? - Ouais ! - Ça fait trop pour la tête ? - Ouais c'est bon. - Mais c'est bien de savoir plein de langues. T'as peur que ton cerveau il y arrive plus ? (rires) - C'est moi que j'y arrive plus.</p>
<p>Est-ce que tu aimerais nous l'apprendre ? Non.</p>
<p>Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ? Elles sont jolies mais je veux pas les apprendre.</p>
<p>Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ? - Oui. - Est-ce que c'est difficile de faire un travail tous ensemble ? - Non. - Tu en avais déjà fait ? - Oui. - Qu'est-ce que t'avais fait ? - En Italie on a fait des histoires. Pour un concours. - Et tu l'as gardé ou pas, ce livre ? - Non la maîtresse avait dit qu'elle faisait des photocopies, elle l'a fait mais moi je suis venue ici. - Et c'était avec plusieurs langues ou que en italien ? - Que en italien ?</p>

- Et toi qu'est-ce que tu préfères ?
- Une langue.
- Pourquoi ?
- En fait avec une langue tu peux faire qu'est-ce que tu veux. En fait avec d'autres langues tu dois faire les autres langues.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ?

Non.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ?

- Non. Parce qu'à chaque fois j'oublie.
- Est-ce que tu as envie de leur montrer ?
- Oui.

Est-ce que tu aimerais le présenter à ton autre classe ?

- Non.*

* Digression :

- Et tes copines de l'autre école ?
- J'ai pas de copine.
- Comment ça se fait ?
- Elles veulent pas rester avec moi.
- Tu crois que c'est parce que tu parles pas aussi bien français qu'elles ?
- Oui.
- Ici en tout cas t'as plein de copines.
- Oui.
- Alors tu es contente de venir le lundi et le mardi.
- Oui.

Annexe 24 Entretien Iulia

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

- La fille là elle va au là-bas avec les princesses au bal, y a un chien qui a 4 pieds, c'est son chien. Elle peut pas l'accompagner parce que y a un voiture et y a une fille qu'a des pieds comme ça mais elle a pas des bras.
- D'accord, mais tu te rappelles qu'il fallait dessiner le travail du kamishibai ?
- Oui.
- Alors pourquoi tu as dessiné ça ?
- Ch'ais pas.
- Tu t'es trompée peut-être ?
- Oui.

Qu'est-ce que tu as le plus aimé ?

- Quand elle était perdue.
- Tu as bien aimé l'histoire du chat qui était perdu ?
- Oui.
- Pourquoi ?
- Parce qu'elle était jolie.
- Et dans le travail qu'on a fait, qu'est-ce que tu as préféré ?
- Euh j'ai oublié.
- Essaie de te rappeler tout ce qu'on a fait : les dessins, l'histoire, les étiquettes...
- Quand c'était en roumain et en français.
- Tu as bien aimé quand on a travaillé sur ta langue ?
- Et aussi en français !

Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

Rien.

Est-ce que tu as aimé parler des langues ?

Oui.

Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ?

Oui.

De quelles langues est-ce qu'on a parlé ?

- La bambara c'est la même chose (que le roumain), un peu.
- Tu veux dire quand on l'écoute, c'est un peu la même chose ou quand on l'écrit ?
- Oui c'est la même chose quand on écrit.
- Et tu penses que c'est facile alors d'apprendre le bambara ?
- Oui. Et si on comprend rien quand on est ici, comme on va dans ce pays après on sait.

Est-ce qu'il y a des langues qui t'ont intéressé(e)/ que tu aimerais apprendre ?

- Oui. Je sais pas comment elle s'appelle déjà.
- C'est la langue de qui ?
- De Sophia !
- L'italien ?
- Oui.
- Pourquoi ?
- Parce que mon père il est allé dans l'Italie.

Est-ce que tu aimerais nous l'apprendre ?

- Oui.
- Alors moi j'ai entendu que plein d'enfants connaissent ta chanson. Tarek il la connaît,

Amine il la connaît. Tu leur as appris ?

- Un peu. Parce que on va en musique, et après comme on la chante, ils écoutent.

Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ?

- Oui. Mais pas quand je suis seule. J'aime quand y a beaucoup de filles, beaucoup de garçons.

- C'est vrai ? Pourquoi ?

- Parce que quand je suis tout seule je fais rien.

- C'est plus difficile toute seule ?

- Oui. Parce que y a Joana qui m'aidait un peu. Elle me dit les lettres.

- Mais c'est bien de s'aider, comme ça toi t'apprends et elle aussi.

- Oui. On dit les lettres la même chose.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ?

- Non.

- Est-ce que tu voudrais le montrer ?

- Oui.

- Tu vas le lire ?

- Non.

- Pourquoi ?

- Parce que je sais pas beaucoup.

- Et peut-être que du coup là tu vas essayer de vite apprendre à lire pour pouvoir le lire ? C'est possible ?

- Non.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ?

Oui j'ai dit qu'on a fait un kami kamishibai et Anita elle a dit rien.

Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?

Oui. Et aussi je veux y aller avec lui à la maison, mais on l'a pas.

Annexe 25 Entretiens Ioana et Andrei

ENTRETIEN Ioana (traduction des questions par Iulia)

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

Une maison et ma prénom.

Traduction de Iulia : Un cœur.

La maîtresse, Andrei.

Est-ce que tu as aimé ?

Traduction de Iulia : Elle sait pas.

ENTRETIEN Andrei (traduction des questions par Iulia)

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

Traduction de Iulia : c'est lui.

Traduction de Iulia : il a dit qu'il a mis des cœurs.

Traduction de Iulia : il demande pourquoi tu demandes de lui.

Est-ce que tu te souviens du kamishibai ?

Traduction de Iulia : il a dit qu'est-ce que c'est ça ?

Annexe 26 Entretien Anita

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

- J'ai fait l'école et l'escalier et les amis et les cœurs et les fleurs et des arbres.
- C'est les fleurs qu'on a faites en classe ?
- Oui.
- Tu te rappelles ce qu'on a écrit sur les fleurs ?
- J'ai oublié.
- C'étaient les langues, les langues que tu sais parler, les langues que tu aimerais apprendre.
- Ah ! Mon père il sait italien.
- Il parle italien ton père ou il est allé en Italie ?
- Il est allé.
- Ah oui elle m'a expliqué Iulia, elle m'a dit qu'elle aimerait bien apprendre l'italien.
- Moi aussi.
- Faut demander à Sophia, peut-être qu'elle peut t'apprendre quelques mots.
- Mon père il sait plus beaucoup que elle.

Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Pourquoi ?

- J'ai aimé le kamishibai, le chat et la fille.
 - Elle te plaît, l'histoire ?
 - Oui.
- *

Est-ce qu'il y a des langues qui t'ont intéressé(e)/ que tu aimerais apprendre ?

- Oui. France. Français.
- D'accord et d'autres langues ?
- Roumain et italien.

Est-ce que tu étais content(e) de chanter une chanson dans ta langue ?

- Mos kretchu j'aime pas, j'aime pas mon pays.
- T'aimes pas ton pays ? Tu veux l'oublier ?
- Oui.
- Ah bon. Pourquoi ?
- J'aime pas, tout le monde dit : « c'est des Roumaines » ici et j'aime pas. J'aime pas, il dit : « des Roumaines » et il dit toujours comme ça.
- Ah tu voudrais qu'on dise quoi alors ?
- Je dis : « Moi je suis français » comme ça. Et moi je dis « je suis pas des Roumaines, je sais parler français », je dis.

**

Est-ce que tu aimerais nous l'apprendre ?

Oui.

Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ?

Tchu tchu.

Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ?

- Oui.
- Est-ce que c'était difficile ?
- J'aime bien travailler avec ma maîtresse, avec les élèves.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ?

Non.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ?

- Non. J'ai dit à ma sœur qu'on a fait le kamishibai, elle me dit « tu me montres, tu me montres ».

- Quelle sœur, la toute petite ?

- Non. Tout le monde me l'a dit « tu me montres le kamishibai ? Dans ta cartable ? » « C'est pas dans ma cartable, c'est dans ma école », « Tu le ramènes demain ? », « Non elle le laisse pas la maîtresse », j'ai dit.

Est-ce que tu aimerais le présenter à ton autre classe ?

- Oui.

- Tu voudras leur lire ?

- Non.

- Tu sais lire ou pas ?

- Non.

*** Digression :**

- J'ai allé avec ma maîtresse à la bibliothèque, ma maîtresse elle m'a dit je travaille où avec ma maîtresse ? J'ai dit « à côté tu vois les fleurs », je l'ai montré.

- Ah oui ! Parce que la bibliothèque c'est juste à côté. Donc tu as pu lui montrer les fleurs et tu as expliqué ce que c'était ?

- Oui. Et j'ai dit c'est la Roumanie on a fait la Roumanie, la kamishibai. Et on a vu la madame qui a petits cheveux.

**** digression :**

- Théo toujours il dit « bună seara ».

- Ça c'est en quelle langue ?

- En roumaine.

- Ah bon je croyais que c'était en espagnol.

- Presque espagnol.

***** digression :**

- Et l'autre école, quand j'ai allé l'autre école, j'ai pas travaillé. J'ai fait que des dessins. La maîtresse elle est pas travaillée avec moi.

- Ah bon ? À Clémenceau ?

- J'aime pas là-bas. Toujours elle travaille avec les autres enfants. Elle me dit « écris » mais moi je sais pas c'est quoi que j'écris, j'écris que lundi mardi au tableau. Que la date et c'est bon.

- Mais bon peut-être que l'année prochaine...

- Je vais changer d'école.

- Et peut-être que tu pourrais leur chanter la chanson...

- Non.

- Mos kretchu comme ça ils verraient que tu sais faire des choses quand même.

- Je vais les montrer kamishibai ? (le regard s'illumine)

- Ben oui.

Annexe 27 Entretien Aissata

<p>Qu'est-ce que tu as dessiné ? C'est nous. Ça c'est moi, Amina, euh Tarek, euh ça c'est euh quelqu'un nouvelle et ça c'est Joana et ça c'est la maîtresse.</p>
<p>Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? - Le petit chat et Linda. Quand on a inventé l'histoire. - Tu aimes inventer les histoires ? - Oui. J'ai inventé une histoire.</p>
<p>Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Rien.</p>
<p>Est-ce que tu as aimé parler des langues ? J'ai aimé beaucoup les Syrie, les langues de Syrie.</p>
<p>Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ? Pas trop. ***</p>
<p>Est-ce que tu as appris des choses sur les langues ? - Non. J'ai appris que les chansons un peu. - Oui mais pas forcément apprendre une langue, mais apprendre des choses sur les langues, c'est-à-dire peut-être que l'arabe ça s'écrit pas comme le bambara. - Oui, ma mère elle m'a montré, ma mère elle vient d'Algérie, ben ma mère elle m'a montré sur l'ordinateur toute... y a Algérie qui font à l'envers, ils font pas comme les français, Italie ils font pas pareil. - On l'avait fait aussi en classe. Tu t'en souviens ? - Oui on avait écrire comment on dit euh bonjour, oh non pas bonjour, le petit chat, chatte, chaton, le papa chat, la maman chat, le bébé chat. - C'était intéressant ? - Oui.</p>
<p>Quelles sont les langues qui t'ont intéressé(e)/ que tu aimerais apprendre ? - Les langues de Syrie, aussi le portugais. - C'est les chansons qui t'ont donné envie d'apprendre ? - Oui.</p>
<p>Est-ce que tu aimerais apprendre ta chanson aux autres ? - Oui. - Tu crois qu'ils vont arriver à l'apprendre ? - Oui. - C'est facile le bambara ? - Oui. *</p>
<p>Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ? Le train fait tchu tchu, celle de Joana.</p>
<p>Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ? Oui.</p>
<p>Est-ce que c'était difficile ? Non parce que les autres ils nous aident. **</p>
<p>Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ton autre classe ? - Non. Y avait pas ma maîtresse, elle était absente. - Et à tes amies ?</p>

- Non mais pas tous je leur ai expliqué. Juste à Béatrice, ben elle l'a raconté sa copine. Sa copine l'a raconté sa copine, sa copine... ben ils ont tous ça raconté !
- Ah d'accord. Parce que ça les intéresse ?
- Oui.
- Tu vas leur lire quand tu pourras le rapporter à la maison ?
- Oui. Ben c'est quand ?

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ?

- Oui je l'ai raconté toujours à ma mère, mais elle a dit « c'est quoi le kamishibai ? »
- Tu as réussi à lui expliquer ?
- Non.
- Tu vas lui montrer alors ?
- Oui.
- Et tu vas lui lire ?
- Oui.
- Est-ce qu'elle va comprendre, tu crois ?
- Oui, ma mère elle sait lire en fait. Elle parle plein langues, elle parle 6 euh 7 langues.

* Digression :

- Ma mère aussi elle apprend notre langue. Aujourd'hui on va lui dire un mot qu'elle connaisse pas, elle va écrire, ben elle va apprendre comme ça.
- Mais quelle langue elle va apprendre ?
- Bambara, elle sait pas. Parce qu'elle est née... elle est allée au Mali et allée partout dans les pays, toutes les pays alors elle est allée au Mali mais elle arrivait pas à dire bambara.
- C'est toi qui lui apprends ?
- Oui.
- Et tu aimes bien ?
- Oui.

** Digression :

- J'ai inventé une histoire mais j'ai pas faire les peintures. J'ai fait un peu de peinture, j'ai dessiné, mais là ma mère elle m'aide un peu. J'ai inventé une histoire qui parle d'une crocodile.

*** Digression :

- Tu sais que tu m'avais expliqué que tu parlais une autre langue du Mali.
- Ah oui j'ai pas trouvé.
- Moi j'ai cherché, j'ai noté tout ça, y a beaucoup de langues au Mali hein ?
- Oui.
- Tu me dis si c'est ça. Bobo ?
- Non !
- Bozo ?
- Bozo ? Oui je connais.
- Dogon ?
- Non.
- Peul ?
- Oui peul. C'est ça !
- C'est ça que tu sais parler ?
- Oui. Ma grand-mère aussi elle sait parler... c'est ça qu'on parle.
- Sémonfo-namara ?
- Oui je connais. C'est une langue et c'est aussi un nom de famille.

Annexe 28 Entretien Lukas

Problème d'enregistrement. Entretien refait deux fois.

Qu'est-ce que tu as dessiné ? L'école Grand Châtelet, Linda, le chat et les fleurs.
Qu'est-ce que tu as le plus aimé ? Le parler, avec le parler en albanais, en français, en roumain.
Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Le albanais c'est pas bien un p'tit peu.
Quelles sont les langues qui t'ont intéressé(e)/ que tu aimerais apprendre ? On va parler le roumain.
Quelles sont les chansons que tu as bien aimées ? Le roumain. Moi je parle roumain un p'tit peu et mon frère aussi un p'tit peu.
Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ? Oui. Moi j'ai gagné.
Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ? Oui. Je vais le lire.
Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ? - Oui. - Avec qui ? - Avec ma maîtresse. - La maîtresse de Grand Châtelet, c'est ça ? - Oui. - Et que en français ou avec d'autres langues ? - Avec ma langue.

Annexe 29 Entretien Selma

Qu'est-ce que tu as dessiné ?

- Moi j'ai dessiné des fenêtres et là c'est la maîtresse et là c'est nous.
- Et qu'est-ce qu'ils font les enfants ?
- Ils cherchent les trousseaux et les livres.
- Quels livres ?
- Les livres de mathématiques.
- D'accord, c'est pas le travail du kamishibaï alors ?
- Non.

Qu'est-ce qu'on a fait au début ?

Je crois, t'as donné une feuille pour colorier les enfants qui parlent algérien et là et romani et là et les autres t'as donné une feuille.

Qu'est-ce que tu as le plus aimé ?

- J'ai préféré quand on coupe Linda et le chat et aussi j'ai préféré quand on avait dessiné, on avait collé à tableau et t'as donné chaque enfant une feuille et t'as dit écrire 1,2,3 et on va écrire c'est qui va le meilleur...
- Attends, c'était quoi ça ? 1,2,3... Quand on a voté ?
- Oui.
- Ça, t'as bien aimé quand on a voté ? Pourquoi t'as bien aimé ?
- Parce qu'on a dessiné.
- Ah je me souviens, c'est quand vous avez dessiné les chats et qu'il fallait choisir un chat. Ça, t'as bien aimé ? Et c'était ton chat ?
- Oui.
- Ah c'est pour ça que tu étais contente ?
- Oui.

Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

- Comme on a fait le coloriage. Avec le pinceau et l'encre.
- Ça, t'as pas aimé ?
- Parce que y avait plein z'enfants moi j'ai pris l'eau et après ils me poussent et ils laissent de l'eau et après ils disent c'est moi qui l'a fait.

Est-ce que tu as aimé parler des langues ? Est-ce que tu as appris des choses ?

T'as ramené une feuille avec la Terre, après t'as ramené une feuille pour couper chacun deux, deux enfants, par deux, on coupe, après on colle et tu dis algérien « est-ce que c'est une chat ? c'est une fille ? Une papa ? »

Est-ce que tu trouves qu'on a bien/assez parlé de ta langue ?

Oui.

Qu'est-ce que tu aurais aimé qu'on fasse avec ta langue ?

- Je sais pas.
- Tu aurais voulu qu'on écrive ?
- Oui.
- T'aurais voulu apprendre aux autres ?
- Oui.
- C'est difficile ou pas ?
- Un peu.

Quelles sont les langues qui t'ont intéressé(e)/ que tu aimerais apprendre ?

- Langue de Sophia.

- L'italien. Pourquoi ?
- Parce que après les autres comme on va grandir ben les autres ils parlent italien et moi je comprends pas.
- C'est qui les autres ?
- Ben les enfants. Ils parlent à quelqu'un, par exemple ils parlent de moi et je comprends pas qu'est-ce qu'il dit.
- Ah oui toi t'as envie de savoir ? T'as envie de comprendre ?
- Oui.

Quelles sont les chansons que tu aimerais apprendre ?

- De Anita, Iulia et Maria.
- Pourquoi ?
- C'est bien. Quand j'ai entendu, comme la télé.
- Ça t'a fait penser à une chanson de la télé ?
- Oui.

Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ?

Oui.

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à ta maîtresse ?

Non. Ben on n'a pas le temps de parler.

*

Est-ce que tu as parlé du kamishibai à tes parents ?

J'ai parlé à maman.

Est-ce que tu aimerais le présenter à ton autre classe ?

- Oui parce que c'est bien. La semaine dernière aussi, y a une autre classe qui est venue dans ma classe, elle a apporté un kamishibai.
- C'était eux qui l'avaient fait ?
- Oui. La maîtresse aussi elle a dit « je veux faire, moi aussi je voudrais faire un kamishibai avec vous ».
- Ah mais il faut que tu lui expliques que toi t'en as déjà fait un et que tu sais faire. Comme ça, c'est toi qui vas expliquer à la maîtresse.

Est-ce que tu aimerais refaire un kamishibai ?

- Oui.
- Avec ta classe, c'est ça ?
- Oui.
- Si t'en fais un, tu me le montreras.
- D'accord.

* Digression :

- Quand je joue avec les enfants il dit « tu joues pas avec nous ».
- Ça il faut que tu le dises à la maîtresse ! Surtout que maintenant tu parles très bien français. Elle va comprendre, elle va faire quelque chose. Tu lui diras ?
- D'accord.



ils arrivent au Mali.
 ils jouent au football.
 ils entendent [♫] de fitini [♫]
 Ce n'est pas la bonne chanson!
 ♫ ils partent en hélicoptère.
 ♫ *Se finimur la minifera bene domi ifni ita delirana*



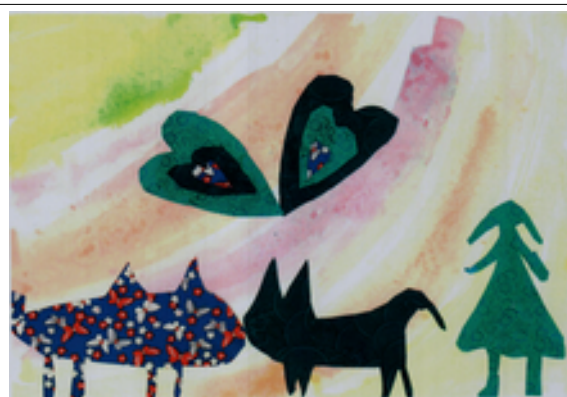
ils arrivent en Russie.
 ils skient.
 ils entendent [♫] SPI, Hhaya [♫]
 Ce n'est pas la bonne chanson!
 ils partent en vélo.
 ♫ *Ces deux pagosi que...*



ils arrivent en Syrie.
 ils font de la trottinette.
 ils entendent [♫] *تحت زشوريشلو* [♫]
 Ce n'est pas la bonne chanson!
 ils partent en fusée.
 ♫ *تحت زشوريشلو زشوريشلو*



ils arrivent en Italie.
 ils mangent une pizza Margarita.
 ils entendent [♫] *مينا* [♫]
 Ce n'est pas la bonne chanson!
 ils partent à pied.
 ♫ *Ces deux pagosi que...*



Le petit chat reconnaît la chanson.
Il va pouvoir retrouver sa maman.
Le petit chat sait maintenant qu'être
différent c'est important pour retrouver sa
maman!



Table des matières

Remerciements.....
Sommaire.....	1
Introduction.....	3
Partie 1 : Scolarisation des EANA en France dans le premier degré.....	5
CHAPITRE 1. LES EANA.....	5
1.Évolution des dénominations.....	5
2.Identity sociale et personnelle.....	6
2.1.Des enfants de migrants.....	7
2.2.Des élèves.....	8
3.Identity(s) linguistique(s).....	10
3.1.Allophonie.....	10
3.2.Bi-plurilinguisme.....	11
3.3.Compétence plurilingue et pluriculturelle.....	13
4.« Rupture migratoire ».....	15
CHAPITRE 2. LA POLITIQUE DE SCOLARISATION DES EANA DANS LE PREMIER DEGRÉ.....	16
1.Textes officiels.....	16
2.Dispositifs pédagogiques.....	19
3.Politique d’inclusion.....	20
4.Les langues à l’école et de l’école.....	22
4.1.Les langues à l’école.....	22
4.2.La langue de l’école : le français de scolarisation.....	24
4.3.L’EANA et les langues présentes à l’école.....	26
5.Distance/proximité avec un profil attendu.....	27
CHAPITRE 3. LES ATTITUDES FACE AU BI-PLURILINGUISME DES EANA.....	29
1.Paradoxe : un pays multilingue et une politique scolaire monolingue.....	29
2.Craintes et représentations négatives des enseignants.....	30
3.Conséquences des représentations négatives.....	32
4.Recherches, directives et approches valorisant le plurilinguisme.....	33
4.1.Recherches sur le bilinguisme.....	33
4.2.Enseignements en langues d’origine.....	34
4.3.Premières expériences pédagogiques prenant en compte la diversité linguistique.....	35
5.Les approches plurielles : démarches en faveur du bi-plurilinguisme.....	36
5.1.Le plurilinguisme, principe fondateur de la politique du Conseil de l’Europe.....	36
5.2.Brève présentation de quatre approches plurielles.....	36
5.3.L’éveil aux langues.....	37
Partie 2 – Un projet d’écriture plurilingue en UPE2A.....	41
CHAPITRE 4. LE CONTEXTE DU PROJET.....	41
1.L’école.....	41
2.La classe et son enseignante.....	42
3.Les élèves.....	43
CHAPITRE 5. DESCRIPTION DU PROJET.....	44
1.La naissance : le concours.....	44
1.1.Présentation.....	44
1.2.Qu’est-ce qu’un kamishibai ?.....	45
1.3.Contraintes de forme et de contenu.....	46
1.4.Ce qu’en ont pensé les participants en 2016.....	47
1.5.Une approche plurielle ?.....	47
1.6.Savoirs, savoir-être et savoir-faire mobilisés par le projet.....	48
2. La réalisation des planches du kamishibai.....	49
2.1.L’écriture.....	50
2.2.La réalisation artistique.....	54

3.L'aboutissement : les présentations aux classes et aux familles.....	55
CHAPITRE 6. DES ACTIVITÉS D'EAL AUTOUR DU PROJET.....	56
1.La fleur des langues.....	57
2.Les comptines en langue première.....	57
3.Les animaux et leurs petits.....	58
4.Les onomatopées.....	58
5.Le nom des pays d'origine.....	59
Partie 3 – Évaluation du projet et perspectives.....	61
CHAPITRE 7. MÉTHODOLOGIE.....	61
1. Démarche de recueil des données.....	61
1.1 Observation participante.....	61
1.2 Enregistrement audio et vidéo.....	62
1.3 Entretiens semi-directifs.....	62
2. Méthode de traitement des données.....	64
CHAPITRE 8. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS.....	64
1.Rappel de la problématique.....	64
2.Expression et construction d'identités individuelles ou singulières.....	66
2.1. Une identité reconnue par la valorisation des langues premières.....	66
2.2. Une identité reconnue : l'élève comme expert de sa langue première.....	72
2.3.Expression de choix personnels.....	74
2.4.Conscience de pratiques bi-plurilingues.....	75
2.5.Conscience d'une identité de locuteur francophone.....	78
3.Confrontation à l'altérité.....	80
3.1.Reconnaissance du bi-plurilinguisme des camarades.....	80
3.2.Développement de la curiosité pour les langues des autres.....	81
4.Construction d'une identité collective.....	83
4.1.Conscience d'existence d'identités variées et d'appartenance à une communauté linguistique.....	84
4.2.Conscience d'appartenance à un groupe classe.....	85
4.3.Conscience d'appartenance à un groupe d'apprenants du français.....	86
CHAPITRE 9. ÉVALUATION PAR L'ENSEIGNANTE DE L'UPE2A ET PERSPECTIVES.....	89
1.Analyse de l'enseignante.....	89
2.Perspectives.....	90
Conclusion.....	92
Bibliographie.....	94
Sigles et abréviations utilisés.....	103
Table des illustrations.....	105
Table des annexes.....	106
Table des matières.....	153

MOTS-CLÉS : élèves allophones, plurilinguisme, projet d'écriture, éveil aux langues, identité, école élémentaire, UPE2A

RÉSUMÉ

Ce mémoire expose un projet mené dans une UPE2A en école élémentaire : la réalisation d'un kamishibai plurilingue et la mise en place de séances d'éveil aux langues (inspirées des approches d'ÉOLE, ÉLODIL et Evlang) ont permis un travail sur les langues premières des élèves.

Ce mémoire dresse dans un premier temps un portrait des élèves allophones, puis présente la politique de scolarisation de ces élèves en France et les attitudes de l'Institution scolaire, des enseignants et de la société face au plurilinguisme. Puis, les résultats de certains chercheurs en linguistique, sociolinguistique et didactique des langues et les différentes approches plurielles sont exposés. Dans une deuxième partie, le contexte et le projet sont présentés. Enfin, une analyse interprétative des données recueillies sur le terrain permet de montrer comment cette expérience a permis l'expression et la construction d'identités individuelles, la confrontation à l'altérité et la construction d'une identité de groupe.