



HAL
open science

Les postures plurilingues des élèves allophones en contexte interculturel

Xuânhi Dardet

► **To cite this version:**

Xuânhi Dardet. Les postures plurilingues des élèves allophones en contexte interculturel. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02083047

HAL Id: dumas-02083047

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083047>

Submitted on 28 Mar 2019

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.



Les postures plurilingues des élèves allophones en contexte interculturel

**DARDET
Xuânhi**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours FLES formation continue

Année universitaire 2017-2018



Les postures plurilingues des élèves allophones en contexte interculturel

**DARDET
Xuânhi**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 Didactique des Langues - 18 crédits

Parcours FLES formation continue

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

A Cyril Trimaille pour sa disponibilité, ses conseils, sa bienveillance et son regard sur mon travail. Merci d'avoir toujours su trouver les bons mots pour me faire avancer.

A Marinette Matthey pour ses cours inspirants et d'avoir accepté de faire partie du jury de ma soutenance.

A Aabib, Amina, Borislav, C., Diadé, Egzon, Ergita, Hanefa, Helena, Lansana, Maka, Ronaldo, Sabi, Siaka, Zacharia pour leur accueil et le petit bout de chemin que nous avons effectué côte à côte. Puissent-ils trouver en France de quoi grandir encore et s'épanouir.

A ma collègue et amie Murielle pour son accueil chaleureux et nos échanges, toujours faciles et enrichissants.

Aux enseignants du département Sciences du Langage de l'UGA et à mes copines de formation continue pour cette année de Master, source d'enrichissement et de belles rencontres.

A Guillaume qui colore ma vie et donne corps à mes projets.

A Loïs et Lazuli, mes deux ailes.

A ma mère, première plurilingue dans mon cœur.

A mon père, si présent dans l'absence, qui décida un jour de quitter son Ardèche natale pour aller voir le monde.

A ma famille, à mes amis, à la vie, grâce à qui je me sens libre, unique et plurielle.

DÉCLARATION

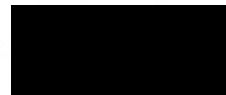
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou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

NOM :DARDET.....

PRENOM :Xuânhi.....

DATE :25/06/2018.....

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Un terrain d'observation foisonnant : situations exolingues et plurilingues au quotidien	11
CHAPITRE 1. UN CONTEXTE PROPICE A DES ECHANGES PLURILINGUES.....	12
1. PRESENTATION DU TERRAIN.....	12
2. PRESENTATION DU PROJET PEDAGOGIQUE OBSERVE	14
CHAPITRE 2. UNE METHODOLOGIE ADAPTEE A UN TERRAIN MOUVANT	16
1. UNE OBSERVATION EN IMMERSION, DES DONNEES ECOLOGIQUES	16
2. DES DONNEES PROVOQUEES OU SOLLICITEES	17
CHAPITRE 3. RECHERCHE : UNE POSTURE A TROUVER.....	21
1. VERS UNE DEMARCHE QUALITATIVE.....	21
2. LA POSTURE DU CHERCHEUR : LA RECHERCHE-ACTION PORTE BIEN SON NOM	21
Partie 2 - A la croisée des sphères didactiques et sociolinguistiques	23
CHAPITRE 4. UN PUBLIC BIEN SPECIFIQUE : LES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES (EANA)	24
1. QUI SONT LES EANA EN FRANCE AUJOURD'HUI?	24
2. DE LA CLA A L'UPE2A : CHOIX DIDACTIQUES ET CHOIX POLITIQUES	27
CHAPITRE 5. LES ENJEUX DU PLURILINGUISME.....	30
1. PLURILINGUISME : DE QUOI PARLE-T-ON ?	30
2. IMMIGRATION ET ENJEUX IDENTITAIRES	32
3. PLACE DES LANGUES A L'ECOLE : QUELLES LANGUES ?	33
CHAPITRE 6. LES POSTURES DES ELEVES ALLOPHONES.....	36
1. COURS SPECIFIQUES EN UPE2A : AU-DELA DES COMPETENCES PUREMENT DISCIPLINAIRES	36
2. ENTRE STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET ENJEUX IDENTITAIRES : UNE POSTURE A DEFINIR.....	38
3. LES MARQUES TRANSCODIQUES : SIGNE D'UNE STRATEGIE PLURILINGUE ?	40
4. VARIATIONS SUR L'AXE EXOLINGUE	43
5. L'INTERCULTUREL : UN PASSAGE INCONTOURNABLE.....	46
Partie 3 - Analyse et interprétations : représentations et gestion des ressources plurilingues chez les EANA 50	
CHAPITRE 7 CONSCIENCE ET GESTION DU PLURILINGUISME CHEZ LES EANA	52
1. IMPORTANCE DE LA/ DES LANGUE(S) D'ORIGINE	52
2. AUTRES LANGUES ET LANGUES DES AUTRES	56
3. PLURILINGUISME : LES MOTS POUR LE DIRE	60
CHAPITRE 8 POSTURES ET STRATEGIES DES EANA	67
1. DES PRATIQUES INTUITIVES	67
2. RECEPTION DES ACTIVITES PROPOSEES : DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DECLENCHEUSES DE NOUVELLES PRISES DE CONSCIENCE ?.....	73
3. PERCEPTION EMIQUE DU DISPOSITIF UPE2A	78
Partie 4 - Ouverture et bilan : vers de nouvelles perspectives didactiques	85
CHAPITRE 9 ENSEIGNEMENT DES LANGUES : UNE VISION EUROPEENNE	86
1. LE 1 ^{ER} CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (2001) : IDENTIFIER LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE PLURILINGUE	86
2. LE NOUVEAU CECRL : ENFIN UNE PLACE POUR LA COMPETENCE PLURILINGUE ?	89
CHAPITRE 10 : VERS UNE EDUCATION AU PLURILINGUISME.....	92
1. LA PLURALITE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES	92

2. APPROCHES PLURIELLES : DES OUTILS ADAPTES A LA CLASSE.....	93
Conclusion.....	100
Bibliographie.....	103
Table des annexes.....	106
Table des matières.....	119

Introduction

La question du plurilinguisme présente dans ma réflexion personnelle depuis très longtemps a été ravivée lorsque j'ai été nommée en tant que professeure d'anglais à la Cité Scolaire Internationale de Grenoble (CSI) en 2005 puisque j'ai eu face à moi des élèves avec des parcours de vie et des biographies langagières atypiques pour la plupart. Chaque élève de la CSI possède en effet au moins deux langues dans son répertoire langagier et va en avoir trois en entamant l'étude obligatoire de l'anglais en 6^e, ou une autre langue en 5^e s'il/elle est déjà en section britannique. Lorsque la CSI a accueilli un dispositif pour élèves allophones il y a quelques années, cela a permis une plus grande visibilité de tous les élèves allophones de l'établissement, y compris ceux déjà présents au sein des sections internationales. Avec l'ouverture de la Classe d'Accueil, étaient regroupés en un seul groupe-classe des élèves qui avaient pour point commun de ne pas encore parler français du fait de leur arrivée récente sur le territoire. L'objectif de ce dispositif spécifique est de les amener en un an à pouvoir rejoindre le cursus classique dans un collège et poursuivre ainsi leur scolarité comme tout enfant de leur âge. Je suis intervenue pour dispenser des cours d'anglais, puis également des cours d'alphabétisation en français auprès des élèves peu ou non scolarisés antérieurement. Ce fut alors aussi le temps des découvertes d'un public nouveau pour moi avec les questions plus douloureuses de parcours personnels souvent difficiles dans le cadre de migrations politiques ou économiques, accompagnées ou non de leurs familles.

L'observation au quotidien et les échanges avec ce public d'EANA a sans doute joué un grand rôle dans mon envie de reprendre et approfondir ma formation en Français Langue Etrangère (FLE) et Français Langue de Scolarisation (FLSco). Le choix de mon domaine de recherche pour le mémoire de Master 2 s'est rapidement orienté vers les questions de plurilinguisme et de constructions identitaires chez ce public qui m'est apparu particulièrement intéressant du fait de son âge (11 à 16 ans), son parcours et ses objectifs. Il s'agit en effet d'adolescents, c'est à dire de jeunes personnes en construction d'identité, qui sont arrivés en France suite à des événements indépendants de leur volonté et dont le projet est de vivre en France plus ou moins longtemps (pour certains, c'est le projet de de toute une vie). Les enjeux sont très forts, notamment sur le plan de l'acquisition de la langue française et de la poursuite du parcours scolaire.

Mes réflexions ont été nourries par un va-et-vient constant entre mes propres questionnements et ce qui m'était donné à observer. Ce qui m'a poussée à retourner pour

mes recherches sur le terrain connu que représentait la CSI pour moi, tient à plusieurs éléments :

- la possibilité d'un travail en étroite collaboration avec l'enseignante en charge du groupe d'élèves allophones, avec qui je travaille depuis plusieurs années et m'entends très bien.

- le projet de pièce de théâtre interculturelle et plurilingue, mené sur plusieurs mois, et basé sur les contes à travers le monde, ce contexte constituant à mes yeux un terrain extrêmement favorable aux échanges et aux questionnements sur les questions d'altérité.

- du fait, en partie, des deux points précédents, la possibilité pour moi d'être plus qu'une observatrice en prenant part aux activités de la classe et en proposant d'autres activités que j'estimerais pertinentes et intéressantes dans la perspective de développer des stratégies d'apprentissage prenant appui sur les langues en présence.

Un des points de départ de ma réflexion fut une discussion avec un parent d'élève d'une école élémentaire de l'agglomération grenobloise, dans un cadre privé et amical. Etaient rapportées les difficultés disciplinaires avec certains enfants et la solution qui avait été trouvée au sein de cette école : l'interdiction de parler arabe, afin d'éviter les insultes et bêtises qui seraient dites dans cette langue, sans que les adultes – et d'autres enfants – de l'école ne les comprennent. Au-delà du caractère assez radical, voire extrême et discriminatoire, de ce choix et du fait qu'il peut sembler totalement contreproductif d'exclure une langue pour espérer régler les problèmes de discipline, j'ai pris la mesure de la souffrance et l'incompréhension de la communauté éducative, et sûrement aussi des élèves et des familles, face à une gestion délicate des plurilinguismes et multiculturalismes présents dans l'école. Loin de condamner ces enseignants qui se sentent probablement agressés, démunis et remis en question dans leur autorité, j'ai analysé cette anecdote comme la mise en lumière d'une méconnaissance et d'un manque de formation de certains enseignants sur le plurilinguisme, les constructions identitaires des individus plurilingues et surtout le rôle que l'Ecole pouvait avoir dans cet apprentissage de la diversité et de l'altérité, pour tous les élèves.

Mon terrain de stage est sans doute un cas non représentatif des établissements scolaires en France : du fait qu'il soit international, la majorité des élèves comme des professeurs sont plurilingues et habitués au plurilinguisme et au multiculturalisme au quotidien, y compris au sein de l'établissement. Parler et entendre de multiples langues dans

les couloirs sont pratique courante. Ce terrain est donc à la fois bien spécifique et révélateur de ce qui peut se passer de façon plus générale dans les écoles françaises.

Face à un plurilinguisme à la fois ordinaire et multifacette, parfois connu, reconnu et parfois caché, rejeté, je me suis demandée comment me positionner en tant que professeure de langue étrangère, que ce soit en anglais ou en français, mais aussi en tant qu'actrice dans la mission éducative qui m'est confiée. A mes yeux, considérer les élèves allophones sous le seul angle du déficit linguistique en langue française serait une erreur à la fois humaine et professionnelle. Qu'ils soient déjà plurilingues ou qu'ils le deviennent avec l'apprentissage du français, le parcours qui est le leur mérite qu'on s'y attarde. Beaucoup de questions se sont posées à moi : que va/vont devenir leur(s) langue(s) d'origine dans ce nouveau contexte de vie et de scolarisation ? Ces langues vont-elles être des appuis ou des obstacles à leur apprentissage du français ? Quelle(s) relation(s) ces élèves allophones entretiennent-ils avec leur plurilinguisme ? Cherchent-ils à le maintenir, l'étendre, le cacher, le valoriser, le diversifier, le contrôler ? Mettent-ils en œuvre des stratégies particulières ? Et du côté enseignant, faut-il tenir compte de ce plurilinguisme dans nos pratiques ? Comment et à quels moments le faire ? Est-ce bénéfique pour tous les élèves ?

A travers ce travail de recherche, j'ai donc voulu tenter de mieux cerner les enjeux (socio)linguistiques, affectifs, identitaires et scolaires d'une prise en compte du plurilinguisme chez les élèves. Lors de mes observations et analyses, je me suis intéressée à la façon dont les élèves allophones vivent leur plurilinguisme et la place de ce plurilinguisme dans leur apprentissage du français. Par ailleurs, j'ai voulu définir l'impact que pouvait avoir le contexte fortement multiculturel et multilingue où évoluent ces élèves dans le développement et l'actualisation de leur compétence plurilingue. En partant du vécu et des représentations des élèves, j'ai essayé de mener une réflexion sur les pratiques didactiques en me posant la question suivante : comment s'appuyer sur les répertoires langagiers et les expériences multiculturelles des élèves allophones pour les amener à une meilleure conscientisation et gestion de leurs ressources plurilingues et ainsi œuvrer à la construction de leur compétence plurilingue ?

Mon travail présentera tout d'abord le terrain ainsi que la méthodologie de recherche qui a été adoptée pour réaliser cette étude. Je prendrai ensuite appui sur l'état actuel de recherche pour définir les notions sociolinguistiques et didactiques au cœur de mon travail. J'analyserai dans une troisième partie les représentations et la gestion du plurilinguisme chez les élèves allophones que j'ai observés, en partant de leurs pratiques et de ce qu'ils en disent.

Enfin j'essaierai de proposer des pistes de solutions didactiques pour relier la recherche aux pratiques de classe, et ouvrir la réflexion sur une vision plus globale des missions de l'éducation, notamment en matière d'éducation au langage.

Partie 1

-

Un terrain d'observation foisonnant : situations exolingues et plurilingues au quotidien

Chapitre 1. Un contexte propice à des échanges plurilingues

1. *Présentation du terrain*

En débutant mon stage de recherche, en janvier 2018, je suis arrivée en terrain connu en ce qui concerne les locaux, la structure de la Cité Scolaire Internationale (CSI) et même les collègues en salle des professeurs ou au Centre de Documentation et d'Information (CDI) ; mais ce que je n'avais pas particulièrement anticipé était que le groupe-classe UPE2A avec lequel j'allais évoluer m'était totalement inconnu. En effet, à quelques exceptions près, les élèves d'une telle structure ne restent qu'une année scolaire, avant d'être intégrés à la rentrée suivante soit dans leur collège de secteur soit dans un lycée général ou professionnel s'ils en ont atteint l'âge, ou encore à la CSI s'ils réussissent les tests d'entrée en section internationale dans une des langues représentées (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais). Je me suis donc présentée succinctement aux élèves lors de la première séance d'observation qui était un atelier-théâtre menée par une comédienne, comme il y en aura tous les mercredis matins pendant 2h jusqu'au mois d'avril, la date de représentation au Petit Théâtre de Grenoble étant prévue pour le 4 avril 2018.

J'ai dû me familiariser avec les élèves, retenir leurs prénoms et trouver ma place... Un peu comme lors d'une nouvelle rentrée scolaire lorsqu'on est enseignant sauf que j'étais cette fois en retrait et non aux commandes. Du fait de la fréquence de ma présence (2 jours par semaine), ma familiarité avec les lieux et la collègue enseignante, la taille réduite du groupe et le mode personnalisé et différencié de l'enseignement, j'ai très rapidement fait partie intégrante du groupe, et tous m'ont réservé un accueil naturel voire chaleureux, et se sont rapidement habitués, me semble-t-il, à avoir un adulte de plus auprès d'eux. Il faut dire qu'il y en a un certain nombre puisque une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) dédiée au groupe est souvent présente aux côtés de l'enseignante, et que les intervenants lors des ateliers-théâtre sont également plusieurs, sans compter les stagiaires préparant les concours de l'enseignement, eux aussi de passage de temps en temps dans la classe.

Le groupe que j'ai observé se compose de 18 élèves allophones, dont 4 fratries de 2. Cependant en cours d'année, 3 élèves ont fini par quitter ou ne plus fréquenter le dispositif pour des raisons familiales et des difficultés sociales. Le groupe stabilisé se compose donc de 15 élèves auxquels s'ajoutent les 11 élèves de la section portugaise, non allophones, qui participent aussi au projet-théâtre avec leur professeur de portugais.

Voici le tableau présentant la composition du groupe UPE2A. Les informations qui y figurent sont un recoupement de plusieurs sources : les formulaires écrits précisant les noms, dates de naissance et souhaits concernant l’anonymat, et les informations divulguées lors des entretiens enregistrés. Elles sont donc issues des déclarations des élèves ou de leurs familles. Les élèves ont tous souhaité garder leur prénom d’origine pour être désignés dans mon travail, sauf 2 élèves qui ont alors fourni un prénom pour remplacer le leur et une élève qui n’a pas proposé de prénom, aussi ai-je gardé uniquement l’initiale. Parmi les 2 élèves en question, l’un a choisi son deuxième prénom tandis que l’autre a choisi un prénom plus international, non rattaché culturellement à son pays... En revanche, je n’en sais pas plus concernant les raisons qui ont dicté son choix.

Prénom	Sexe	Age	Nationalité	Langue(s) parlée(s) autre(s) que le français
Helena	F	15 ans	Portugaise	portugais, anglais
Lansana	G	16 ans	Guinéen	dihanké, arabe, soussou en réception
Diadé	G	16 ans	Malien	bambara, soninké et koroboro en réception
Siaka	G	15 ans	Malien	bambara
Maka	G	15 ans	Malien	bambara, soninké et peul en réception
Ronaldo	G	11 ans	Algérien	algérien, arabe littéraire
Aabib	G	14 ans	Afghan	persan, anglais
Sabi	G	15 ans	Bulgare	bulgare, turc
Borislav	G	12 ans	Bulgare	bulgare, turc
Ergita	F	13 ans	Albanaise	albanais
Egzon	G	16 ans	Albanais	albanais
Hanefa	F	15 ans	Syrienne	kurde, arabe littéraire
Amina	F	14 ans	Syrienne	kurde, arabe littéraire
Zacharia	G	16 ans	Marocaine et Espagnole	espagnol, basque, marocain
C.	F	13 ans	Brésilienne	portugais, anglais

Nous voyons donc que le groupe-classe présente une grande variété d'origines et de langues, avec une certaine prépondérance au niveau du genre puisqu'il y a une proportion beaucoup plus importante de garçons (2/3 du groupe). Cela s'explique par la présence d'un certain nombre de mineurs non accompagnés, population majoritairement masculine. Nous notons dès à présent 2 points importants : la présence de trois fratries ainsi que quelques langues de même familles linguistiques (arabe littéraire et arabes dialectaux, espagnol/portugais). Cette situation implique un certain nombre de potentiels binômes partageant la même langue, ce qui aura son importance dans le choix des langues lors des échanges entre élèves. Par ailleurs, la grande variété des origines et langues parlées fera du français la principale langue de communication au sein de ce groupe, ce qui n'est pas forcément toujours le cas en UPE2A, comme j'ai pu l'observer par le passé, lorsque le hasard des affectations et l'origine des populations immigrées à un moment donnée sur l'agglomération avaient parfois concentré des membres d'une même communauté linguistique, culturelle et parfois même familiale au sein de la même UPE2A.

2. Présentation du projet pédagogique observé

Le projet mené par l'enseignante de la classe est un projet ambitieux, reconduit depuis plusieurs années avec les aides financières de la Direction Régionale des Affaires culturelles (DRAC), du département (Pass'Isérois du collégien citoyen) et de l'Education Nationale. Le thème retenu cette année est le voyage, comme moyen d'aller à la rencontre de l'autre, avec un tour du monde en 10 contes et poèmes. Cette réalisation d'une œuvre théâtrale collective qui s'intitulera finalement « L'île inconnue » a pour cadre l'opération culturelle et artistique « Dis-moi dix mots » qui, cette année, met à l'honneur les traditions orales et le pouvoir de la parole. Les dix mots, qui ont été inclus dans la pièce, sont : griot, voix, accent, volubile, bagou, jactance, placoter, ohé, truculent et susurrer. Par ce cheminement à travers tous les continents, les élèves découvrent des auteurs et textes de différentes origines et sont poussés à réfléchir sur des questions philosophiques dans cette quête initiatique : soif de découverte, peur de l'inconnu, altérité, différences et points communs entre les peuples. L'association partenaire de ce projet culturel est le Centre de Création, de Recherche et des Cultures (CREARC) du Petit Théâtre de Grenoble. C'est ainsi que les élèves ont bénéficié de 18 séances de 2h d'ateliers-théâtre avec une comédienne qui les a aidé à apprivoiser le texte et à le mettre en scène et en voix. La première représentation

qui a clos mon stage d'observation a eu lieu le 4 avril 2018 au Petit Théâtre de Grenoble en présence de 70 spectateurs dont des élèves d'une autre UPE2A, les familles et éducateurs, ainsi qu'un groupe d'adultes allophones accompagnés de leur enseignante de FLE.

A travers ce projet, les EANA sont amenés à travailler plusieurs compétences : découverte et compréhension de textes en langue française, travail de collaboration du groupe-classe pour une mise en scène du corps et de la voix, compétences orales (articulation, prononciation, énonciation), travail de mémorisation d'un texte. Ce projet a été aussi un moyen pour le groupe d'échanger, de mieux se connaître, de s'aider mutuellement et de se construire une identité de groupe, pour aboutir à une représentation dans un vrai théâtre, devant un vrai public. Les compétences travaillées sont donc à la fois linguistiques mais aussi culturelles et transversales. Les savoirs tout autant que les savoir-faire et les savoir-être ont été développés.

L'originalité supplémentaire de ce projet a été la volonté d'inscrire non seulement des textes de provenances et auteurs étrangers (avec des textes du poète perse Rumi, de l'auteur polonais Krasicki, d'un conte manouche Sinto ainsi que des contes anonymes africains) mais aussi d'inviter les langues des élèves dans cette pièce qui est devenue plurilingue en plus d'être multiculturelle. Le choix n'a pas été de traduire des passages mais bien d'incorporer dans le texte des mots ou des phrases en langues autres que le français. C'est ainsi que 14 langues en plus du français sont présentes dans le texte : kurde, arabe littéraire, algérien, persan, pachto, bambara, italien, portugais, anglais, albanais, espagnol, soninké, bulgare et turc.

L'histoire qui a été écrite et jouée par le groupe UPE2A, accompagnés de 11 de leurs camarades francophones et lusophones de la section portugaise, se fait donc le reflet de la propre histoire de ce groupe-classe : celle d'un voyage vers une île inconnue. Autour d'un projet commun, chaque acteur de la pièce contribue à l'écriture de cette aventure linguistique, culturelle et humaine.

Chapitre 2. Une méthodologie adaptée à un terrain mouvant

1. *Une observation en immersion, des données écologiques*

Chaque moment passé en la compagnie des élèves de l'UPE2A, en classe, dans le couloir, dans le tram, dans des situations formelles de classe ou d'autres plus informelles, lors de discussions entre eux ou avec moi, représentait de potentielles sources de données pour mon travail de recherche. C'est la conclusion à laquelle je suis rapidement arrivée après quelques jours de présence auprès d'eux. Il a fallu aussi accepter et dépasser un certain sentiment de frustration face à des données qui allaient irrémédiablement échapper à mes yeux, mon oreille ou ma mémoire. En effet, le hasard d'une scène de vie, d'un aparté ou d'une conversation surpris par mes oreilles quelque peu indiscretes pouvait m'apporter de précieuses données, tout comme une trop grande distance, un moment d'inattention ou encore le choix d'une place pour m'asseoir en classe, allait écarter à jamais de mon travail des données non perçues et inexploitable car jamais arrivées à moi. Je peux dire que ma posture était ancrée dans une perspective d'ethnographie scolaire avec participation observante.

Un EANA est par définition en situation de bi-plurilinguisme. Je me suis intéressée principalement aux situations de communication où apparaissaient des indices de la gestion de ces ressources plurilingues : situations exolingues, alternances codiques, approche comparative entre la langue source et la langue cible.

Mes outils de travail ont été en premier lieu mes yeux et mes oreilles, comme moyens de perception de données, assortis d'un journal de bord personnel où je consignais descriptions et observations de séances de classe avec un système de prise de notes à la volée quand je voulais me rappeler avec exactitude les paroles prononcées et leurs contextes. Ce journal manuscrit avait l'avantage de pouvoir être tout à tour le support d'une consignation scrupuleuse, organisée et méthodique de mes observations, et un carnet fourre-tout et brouillon pour des remarques, idées ou impressions fugaces surgies au détour d'une séance d'observation.

Cette posture de recherche était une aventure du quotidien, nul ne pouvant prédire à l'avance de quoi allait être fait une journée d'observation de classe. Je me devais d'être attentive et à l'affût de tout détail ou parole pouvant faire avancer mes questionnements sur la façon dont ces élèves se positionnaient dans leur plurilinguisme, le géraient et le développaient. Je m'intéressais particulièrement aux situations de communication plus

informelles entre pairs, et essayais de saisir au vol les indices d'une compétence plurilingue en construction et au service de l'apprentissage du français vers lequel tous étaient tournés.

C'est donc une immersion, dans cette classe-océan, tel un sous-marin en repérage avec sonar qui a constitué la première étape de ma méthode de recueil de données. Pendant cette phase, j'étais en posture de retrait pour ne pas trop influencer sur mon environnement et terrain de recherche, sans toutefois être passive puisqu'il fallait au contraire se montrer extrêmement attentive et disponible aux moments présents. On peut dire que le seul contrôle que j'avais sur les données recueillies étaient par la sélection que j'en faisais, ce qui, à mes yeux, représentaient déjà une bien lourde responsabilité. Cette double posture d'ouverture aux données et de sélection m'est apparue comme un exercice plutôt complexe et paradoxal.

2. Des données provoquées ou sollicitées

La deuxième phase de ma démarche de recueil de données a été plus proactive et s'est faite en 3 temps :

- Tout d'abord j'ai proposé des séances où j'étais en gestion de la classe : il y en a eu trois au mois de février et début mars. J'ai mené des activités avec les élèves dans le but de susciter ou renforcer une prise de conscience de leur plurilinguisme. Pour cela j'ai utilisé un document authentique culturel en première séance puis des documents didactiques empruntés au site canadien d'Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (Elodil). Le détail de mes séances figure dans un tableau récapitulatif ci-dessous. A la fin de ces séances, je leur ai distribué un Journal de Langues élaboré par mes soins et inspiré du Journal ou Cahier d'éveil aux Langues conçu dans le cadre d'Evlang et décrite par Michel Candelier (2003). Dans le projet Evlang, ce cahier était constitué de 4 fiches permettant « aux élèves de prendre conscience de l'univers langagier dans lequel ils vivent, tant au niveau sonore que visuel, de laisser apparaître les traits particuliers de leur biographie langagière » (Candelier, 2003 : 55). *Mon Journal des Langues* poursuivait les mêmes objectifs mais a été étoffé d'autres pages. En voici les 6 entrées :

- les langues que je parle,
- les langues que je comprends,
- les langues que je sais écrire,
- les langues que j'ai déjà entendues,
- les langues que je reconnais –

- 1) quand je les entends
- 2) quand je les vois écrites,
- et, enfin les langues que j'aimerais apprendre.

Le choix de ces 6 entrées m'a été dicté par la volonté de faire prendre conscience aux élèves des diverses compétences qu'on peut avoir dans une langue (en compréhension ou en production, à l'oral ou à l'écrit), compétences qui peuvent être inégales entre elles. Le nombre volontairement élevé d'entrées se voulait une occasion pour les élèves de réfléchir aux langues qui ont jalonné leur parcours de vie, avec une projection dans l'avenir pour la dernière catégorie (les langues que j'aimerais apprendre). J'ai également proposé pour certaines entrées qu'ils notent le contexte dans lequel ils étaient en contact ou utilisaient leurs langues, par le rajout des catégories « où », « qui », et le processus par lequel ils étaient arrivés à la maîtrise ou l'utilisation de ces langues : « comment », « pourquoi ». Une copie vierge de ce Journal des Langues se trouve en annexe (Annexe 4 pages 110 à 116.).

- J'ai ensuite conduit des séances de travail par petits groupes de 2 ou 3 élèves ou individuellement en cas de contrainte d'emploi du temps ou d'absence de leur part, où je les guidais dans une mise en mots orale de ce *Journal des Langues* pour faire émerger une réflexion sur leur conscience du plurilinguisme et de leurs stratégies d'apprentissage du français. Ces séances ont été enregistrées.

- Enfin, en toute fin de projet, j'ai pu conduire des entretiens semi-directifs auprès de 5 EANA, qui ont eux aussi été enregistrés. Les critères pour choisir ces élèves ont été ce que je jugeais de leurs capacités linguistiques et leur envie de s'exprimer sur ce sujet ainsi que ma volonté de voir tous les continents représentés. J'ai donc retenu Maka (Mali), Catarina, (Brésil), Aabib (Afghanistan), Ergita (Albanie) et Zacharia (Espagne/ Maroc).

Calendrier et contenu des séances de prise en charge des élèves:

Date ¹	Modalités	Activités et supports	Objectifs
SC 8/02 (1h)	Classe entière	<p>-Introduction : visionnage d'une vidéo de Maria Medeiros, actrice plurilingue, interprétant un poème de Fernando Pessoa en 3 langues enchevêtrées (français, allemand, portugais) « Toutes les lettres d'amour sont ridicules » (durée 3'48) https://www.youtube.com/watch?v=D80VW0DeTBk (consulté le 16/05/2018)</p> <p>-Vidéo : « Bonjour ! » Les élèves d'une UPE2A disent bonjour dans leur langue (17 langues au total) et donnent leur prénom http://www.elodil.com/activ_primaire_th1.html consultée le 16/05/2018</p> <p>Document à compléter : cf. annexe 1 (p107) http://www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Bonjour.pdf</p>	<p>-Mettre les élèves devant de une création artistique plurilingue, les faire réagir à ce qu'ils ont vu, entendu, compris</p> <p>-Faire des hypothèses sur les langues présentes, sur l'interprète, le thème du poème.</p> <p>-Placer les élèves en situation de découverte d'une multitude de langues ; les amener à s'ouvrir à cette variété, à faire des hypothèses.</p>
SC 9/02 (2h)	Classe entière	<p>-2ème vidéo où les enfants montrent aussi sur une mappemonde le pays d'où ils viennent. Document à compléter avec la langue et le pays de chacun. Cf Annexe 2 (p108)</p> <p>-quiz : vrai/faux sur les langues officielles et les pays du monde. Cf Annexe 3 (p109)</p> <p>-Remise des Journaux de Langues individuels : lecture et explications des titres. Cf Annexe 4 (p110-116)</p> <p>-Activité sur les alphabets du monde</p>	<p>-Amener les élèves à faire des hypothèses sur les liens entre langues parlées et pays d'origine ; travailler les compétences en géographie ; susciter les réactions sur la variété des langues et les pays où elles sont parlées.</p> <p>-Faire prendre conscience de la différence des statuts des langues dans un pays ; la différence entre langues et nationalités.</p> <p>-Susciter l'introspection de chaque élève et faire émerger la biographie langagière de chacun.</p> <p>-Confronter les élèves à une variété d'écritures et d'alphabets ; leur faire émettre des hypothèses et collaborer pour accomplir cette</p>

¹ Les sigles figurant à chaque date désignent soit une séance en classe (SC) soit un entretien (EN) et seront utilisés accompagnés de leurs dates lors de l'analyse des données en partie 3 de ce mémoire.

		pour illustrer l'entrée du Journal intitulé « les langues que je reconnais quand je les vois écrites » Cf Annexe 5 (p117)	tâche, selon les connaissances antérieures de chacun.
SC 1/03 (1h)	Classe entière	-Retour sur le Journal des Langues, page après page en donnant des exemples venant de la classe.	-Permettre une 1ère mise en mots, et éclaircir les doutes et incompréhensions sur les entrées du Journal, au travers des cas concrets d'élèves. -Guider et aider les élèves dans la rédaction de ce Journal.
EN 15/03 EN 29/03	Groupes de 2 ou 4, ou individuel	Mise en mots semi-guidée du Journal des Langues (questions générales lancées et espace laissé à la libre parole de chacun qui se raconte) -Groupe de 4 : Ergita, Egzon, Zacharia et Aabib -Groupe de 2 : Maka et Diadé -Seul : Sabi -Groupe de 2 : Lansana et Saka -Seule : Helena -Groupe de 2 : Ronaldo et Amina	Faire émerger les biographies langagières et le degré de conscience du plurilinguisme
EN 5/04 et 6/04	Face à face avec un élève à la fois	Entretien individuel semi directif avec 5 élèves : Ergita , Catarina, Maka, Zacharia et Aabib.	Interroger les élèves sur leur parcours d'apprentissages des langues et leur regard sur les moyens utilisés pour apprendre le français

Chapitre 3. Recherche : une posture à trouver

1. Vers une démarche qualitative

Il m'a fallu réfléchir à la posture que je voulais et devais adopter. J'ai eu parfois tendance à retrouver mes réflexes d'enseignante, mais il fallait veiller à ce qu'ils ne prennent pas le pas sur ma nouvelle posture de chercheuse, ou du moins de bien délimiter les moments où je pouvais arborer la casquette d'enseignante et ceux où je me concentrais sur l'observation et la prise de distance nécessaire à la démarche de recherche.

Vu le nombre relativement faible de sujets observés et la durée limitée de cette expérience, et malgré le foisonnement de données exploitables, il m'est apparu assez nettement que l'analyse et la réflexion que j'allais mener ainsi que les résultats auxquels j'allais aboutir seraient inscrits dans une démarche qualitative et non quantitative. Cette contribution ne prétend pas poser des généralités sur les processus d'apprentissage des EANA mais bien de voir comment, à travers ce projet interculturel suivi pendant 4 mois, apparaissent les stratégies et postures de ces apprenants plurilingues.

Les activités proposées et décrites dans le tableau en partie 2.2 ont eu pour objectif d'amplifier le climat plurilingue de la classe et du projet-théâtre par des exercices visant à apporter à la fois une réflexion sur le plurilinguisme, des connaissances transversales sur le domaine des langues, des pays et des nationalités et susciter, chez chaque élève, une introspection verbalisée par la rédaction puis la mise en mots orale du Journal des Langues.

2. La posture du chercheur : la recherche-action porte bien son nom

Dans la démarche qui m'a animée pour ce travail de recherche deux points m'ont paru particulièrement importants :

- relever des données brutes telles qu'elles se présentaient à moi, ce qui réclamait une posture d'écoute et d'ouverture, non partisane dans la mesure du possible.
- agir pour essayer de développer le déjà-là, la matière première intuitive, que je voyais présente chez chaque élève. Mon intervention visait donc dans un premier temps à proposer des activités susceptibles de faire évoluer les représentations des élèves sur le plurilinguisme, puis de déclencher une réflexion personnelle sur leur propre plurilinguisme et leurs pratiques des langues. Enfin lors des mises en mots et des entretiens – et ce fut l'exercice le plus

périlleux à mes yeux – j’ai voulu approfondir les premières impressions et interprétations de ces données en poussant les élèves à verbaliser ce qui était peut-être encore inconscient ou sur lequel ils n’avaient jamais eu l’occasion de parler ou de se pencher par le passé.

Le recherche-action est à mes yeux un équilibre à trouver pour, à la fois respecter ce qui est offert sans filtre, et faire évoluer cette matière première sans la dénaturer. L’action se situe certes du côté du chercheur mais surtout du côté des sujets participant –un peu malgré eux- à cette expérimentation. Les acteurs principaux sont donc bien les élèves eux-mêmes, et pour cela le projet-théâtre tel qu’il a été mené représente, à mes yeux, une belle métaphore du parcours de recherche.

L’image développée par Christine Hélot (2007 : 234) dans son compte-rendu du projet Didenheim va dans ce sens : « c’est une conception de recherche où à côté des résultats attendus, le processus est en lui-même riche d’apport et d’enseignement ». Elle va plus loin lorsqu’elle pointe le paradoxe d’une recherche qui, sans être moins scientifique, ne peut se targuer d’être non interventionniste : « [n]ous sommes aux antipodes de l’idéal de l’observation objective qui suppose, au contraire, une mise à distance entre l’observateur et l’observé et qui ne conçoit pas que ce dernier puisse intervenir dans le processus de recherche » (*ibid.*). Selon elle, la recherche-action est donc riche de tous ces acteurs : sujets, chercheurs et interférences entre chacun. Hélot parle de la notion britannique difficilement traduisible d’« empowerment » des acteurs, qui loin de mettre en avant une quelconque domination, va au contraire signifier l’autonomie et l’autonomisation des sujets, en d’autres termes, la prise de pouvoir sur sa vie et son destin. J’aime à penser que ma démarche a relevé de cette approche : la façon de mener mon étude aura amené, je l’espère, à rendre les élèves observés – ainsi que tous les autres acteurs de ce projet y compris moi-même – plus avancés sur le chemin de la compréhension du plurilinguisme et la gestion des ressources plurilingues propres à chacun.

Partie 2

-

A la croisée des sphères didactiques et sociolinguistiques

Chapitre 4. Un public bien spécifique : les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA)

1. *Qui sont les EANA en France aujourd'hui?*

Au vu de la longue histoire de l'immigration en France, on peut s'étonner que ce ne soit que récemment que l'Education Nationale a officiellement identifié dans des circulaires ces enfants et jeunes arrivant dans le système scolaire français sans maîtrise de la langue nationale. Cette non-désignation allait sans doute de pair avec une indifférenciation et une non prise en compte dans leur parcours scolaire. La première circulaire et les premiers dispositifs spécifiques datent des années 1970. A l'époque, on crée des Classes d'Adaptation (CLAD) regroupant les élèves non francophones. Dans les années 1980, elles seront remplacées par les Classes d'Accueil (CLA) dans le secondaire, les Classes d'Initiation limitées à 15 élèves (CLIN) et les Cours de Rattrapage Intégré (CRI) par lesquels les élèves bénéficient d'une aide ponctuelle par un enseignant spécialisé itinérant, dans le primaire. Trois circulaires paraissent en 1986 désignant ce public par le terme d'Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF). En 2002 une nouvelle circulaire indique les modalités de prise en charge de ces élèves « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »². En 2012, la plus récente des circulaires³ insiste sur le principe d'inscription de tous les élèves en Classe Ordinaire (CLO) et parle de dispositif, et non plus de classe d'accueil. L'aide reçue par ces élèves a désormais lieu dans des cours en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A), à une fréquence adaptée aux besoins de l'élève et donc de façon individualisée. Dans un article publié en 2008, Stéphanie Galligani s'interroge sur l'évolution de la désignation de ces élèves depuis 1970 et montre comment le besoin d'identification de ce public spécifique va se traduire par une dénomination reflétant la vision de ce public par les instances ministérielles : « L'acte de dénomination joue un rôle majeur dans le processus d'identification car c'est par lui que la personne est nommée ou plutôt renommée dans ce nouvel espace par l'attribution de caractéristiques sociale, linguistique ou encore géographique qui le font reconnaître étranger,

² Circulaire consultable sur le site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/som.htm>

³ Circulaire consultable en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (Bulletin Officiel de l'Education Nationale)

voire différent des autres. De la sorte, la dénomination est loin d'être une opération gratuite d'un point de vue symbolique et référentiel » (Galligani, 2008, 115).

Dans les premières circulaires (1970 et 1973), on parle d' « enfants étrangers » puis d' « enfants de migrants étrangers » où les critères de désignation de ce public s'appuient sur les principes de nationalité et de contexte migratoire. (Galligani, *ibid.*) A partir de 1975, les élèves dits « immigrés » se voient offrir la possibilité d'accéder à des cours leur permettant un maintien et un renforcement de la langue et culture du pays d'origine⁴, quand bien même cela puisse être le pays d'origine des parents, certains de ces enfants étant nés sur le territoire français. Cette étape montre l'évolution d'une conception purement juridique basée sur la nationalité de l'enfant à celle plus large et de fait, plus imprécise, de l'origine. On notera que cette évolution uniformise le groupe englobant les enfants issus de l'immigration en leur donnant des caractéristiques communes souvent stigmatisantes. « Le regard posé sur ces enfants de migrants n'est pas identique à celui qui se porte sur les autres. Lier les difficultés scolaires à leur origine sociale, culturelle, linguistique, revient fatalement à les placer en situation d'échec scolaire et les éloigner des sentiers de la réussite scolaire. » (Galligani, 2008 : 117) En même temps, on commence à reconnaître à ces enfants la valeur de leur plurilinguisme et multiculturalisme, pour arriver à graduellement à l'idée que ces bagages linguistiques et culturels ne constituent pas des handicaps pour leur acquisition du français ou leur réussite à l'école française, et seraient même des atouts sur lesquels s'appuyer. On pourra toutefois déplorer que le terme d' « enfants de migrants » ait apporté de la confusion : enfants primo-arrivants (temporalité récente donc) ou enfants issus de l'immigration, c'est-à-dire ayant souvent grandi avec le français et une ou plusieurs autres langues, les besoins et les situations à prendre en compte sont en effet loin d'être les mêmes. Le terme d'Enfants Nouvellement Arrivés en France va trancher pour de bon sur le critère de temporalité du séjour sur le territoire française et non plus celui des origines familiales. Et plus récemment (2012), la dénomination d'Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) a remplacé de façon plus juste et moins stigmatisante la vision d'élèves présentant un handicap linguistique du fait de leur absence de maîtrise suffisante du français, par celle d'élèves reconnus dans leur identité plurielle, en cours d'acquisition d'une nouvelle langue, le français. « Dans cette démarche d'inclusion du « déjà-là », on parvient à valoriser leur

⁴ Les enseignements de langues et cultures d'origine (ELCO) concernent, en 2016, 9 pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie.

compétence plurilingue, évitant ainsi toute reconnaissance par le manque, l'absence ou la (dé)néigation » (Galligani, 2008 : 123)

Actuellement en France, on estime à plus de 50 000 le nombre d'EANA à scolariser chaque année (chiffres de 2014-2015⁵), provenant de dizaines de pays différents. Ce public désigne toutefois un groupe très hétérogène : il peut s'agir de mineurs accompagnant leurs parents au cours d'une expatriation professionnelle passagère ou définitive, de mineurs rejoignant leurs parents dans le cadre d'un regroupement familial, de mineurs accompagnant leurs parents en demande d'asile politique ou de mineurs non accompagnés. Au niveau scolaire, ces mineurs peuvent avoir suivi antérieurement une scolarisation régulière dans leur pays d'origine, ou une scolarisation interrompue ou chaotique pour diverses raisons (économiques ou du fait d'une instabilité politique dans le pays d'origine..), ou encore avoir été très peu ou pas du tout scolarisés antérieurement (Peu Scolarisés Antérieurement-PSA et Non Scolarisés Antérieurement-NSA). Dans le cas d'EANA PSA et NSA, une aide spécifique peut être accordée en plus par l'institution scolaire à travers des modules d'alphabétisation si l'élève a dépassé l'âge auquel on apprend habituellement à lire et à écrire en France. Dans le cas d'enfants de moins de 6 ans, aucune aide spécifique n'est prévue, l'institution scolaire comptant sur l'immersion en classes de maternelle ordinaires pour préparer ces enfants à une entrée dans l'écrit en français. Sur le plan social, la situation des EANA recouvre aussi un panel très varié qui peut aller de favorisée à très précaire, selon, notamment, la situation administrative de la famille. Sur le plan linguistique, l'EANA se retrouve de fait en situation bilingue ou plurilingue, puisqu'il maîtrise déjà au moins une autre langue que le français à son arrivée. Les cas de migrations successives ou de contextes déjà plurilingues avant la migration en France -soit au travers d'apprentissages de langues étrangères dans le pays d'origine soit d'un plurilinguisme inhérent à la famille- sont à prendre en compte, tout comme les parcours de vie parfois difficiles voire douloureux. Les EANA constituent donc un public hétérogène dont le point commun est l'allophonie. Son nombre est en augmentation et réparti de façon très inégale sur le territoire français avec, notamment, une plus grande densité en Ile de France et dans l'Est de la France, sans oublier les DOM TOM. Pour l'année 2016-2017⁶, l'académie de Grenoble a recensé un total de 1630 EANA, représentant 70 nationalités, qui, selon leur âge, ont été soit directement inscrits par

⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid58968/annee-scolaire-2014-2015-52-500-eleves-allophones-scolarises-dont-15-300-l-etaient-deja-l-annee-precedente.html>

⁶ Source : dossier de rentrée 2017 de l'académie de Grenoble, disponible en ligne : http://www.ac-grenoble.fr/ia38/siteiaspip/IMG/pdf/Dossier_rentree_2017.pdf (consulté le 7/06/2018)

la mairie en école primaire, soit, s'ils avaient plus de 11 ans, reçus par un Psychologue de l'Education Nationale en Centre d'Information et d'Orientation (CIO) afin d'être testés puis affectés par la Division des Elèves à un établissement scolaire offrant un dispositif UPE2A. Il y a 13 dispositifs UPE2A collège dans l'agglomération grenobloise, 19 au total sur le département de l'Isère. Pour l'année 2016-2017, le nombre d'élèves allophones qui sont passés par les CIO de l'agglomération grenobloise a été multiplié par 5, atteignant 300 élèves, ce qui représente 10% de l'activité des CIO⁷.

2. De la CLA à l'UPE2A : choix didactiques et choix politiques

L'évolution des dispositifs d'accueil pour élèves allophones en France est à relier à la fois à la vision et la place du plurilinguisme chez les acteurs du système éducatif, ce sur quoi nous reviendrons plus longuement dans une partie ultérieure, mais aussi aux choix politiques, au gré des différents gouvernements des dernières décennies.

Le dispositif Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE) est un exemple de télescopage entre l'éducatif et l'administratif, voire le politique et l'idéologique : ces formations destinées aux parents d'élèves allophones et se présentant sous la forme de modules de 60h/an minimum pour un groupe de 12 à 20 parents ont un triple objectif dont le point commun est d' « améliorer les compétences des parents ». ⁸ Le premier objectif est l'acquisition du français pour suivre la scolarité des enfants, le deuxième est d'apporter la connaissance des valeurs de la République, et le troisième d'expliquer le fonctionnement et les attentes de l'école vis à vis des enfants et des parents. Il est instructif de noter qu'à l'origine (la phase expérimentale datant de 2008-2009), ce dispositif était dirigé par le Ministère de l'Intérieur, et que c'est seulement depuis 2013 qu'il est conjointement suivi par le Ministère de l'Intérieur et celui de l'Education Nationale. Nous percevons bien à travers cet exemple l'enjeu de la prise en charge des élèves allophones sur le territoire français qui ne se résume pas à des questions scolaires.

La CLA, si bien filmée par Julie Bertuccelli dans le film documentaire « La Cour de Babel » sorti en 2013, se voulait un passage d'une année, sorte de cocon où les EANA auraient le

⁷ source : entretien auprès de Mme la Directrice du CIO Olympique à Grenoble, réalisé le 6/10/2017

⁸ circulaire numéro 2017-060 du 3-04-2017, consultable en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286

temps d'appriivoiser à leur rythme les nouvelles habitudes scolaires ainsi que le français comme langue de scolarisation. De même, nous pouvons évoquer le dispositif un temps mené au collège Charles Münch à Grenoble, où une plateforme accueillait les EANA de façon temporaire (quelques mois, une année tout au plus) pour leur donner les clés essentielles avant de les voir partir suivre le cursus classique en classe ordinaire dans leurs établissements de secteurs, de façon plus anonyme. La loi sur l'inclusion à l'école (2005) peut être vue comme un tournant dans la vision de la mission de l'école républicaine. En effet, elle décrète la nécessité et le devoir pour l'école d'accueillir tout élève, en prenant en compte ses besoins. C'est ainsi que l'élève allophone doit être pris en charge à hauteur de ses besoins, principalement sur le plan linguistique avec le français langue de scolarisation et /ou le français langue seconde selon les cas, tout comme l'enseignement devra être adapté à un élève porteur d'un handicap. L'accent est donc mis sur la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques et les contenus d'apprentissage, mais aussi de personnaliser les parcours scolaires. La décision de passer à un dispositif ouvert de type UPE2A qui implique que l'EANA soit inscrit dans une Classe Ordinaire (désormais CLO) comme n'importe quel élève et dont il sortira ponctuellement pour recevoir le soutien adapté à sa situation d'allophonie, dénote l'intention de ne plus stigmatiser les différences à travers la mise en œuvre d'une école inclusive. Les justifications pédagogiques de ce choix d'inclusion dans le cas de l'allophonie sont également bien connues : une immersion et une socialisation avec les pairs sont nécessaires et bénéfiques à l'intégration de ces élèves dans le système scolaire et dans la société en général, tout comme elle l'est pour leur réussite scolaire. Mais encore faut-il que les moyens pour permettre à ces élèves de recevoir l'aide dont ils ont besoin et à laquelle ils ont droit, soient disponibles. Ce virage salutaire vers l'école inclusive auquel chacun reconnaît de nombreuses vertus, s'accompagne toutefois d'une méfiance face à des lignes politiques souvent guidées par des coupes budgétaires, dont l'Education Nationale subit aussi les conséquences depuis de nombreuses années. Le risque est que l'inclusion des EANA en CLO prônée par les nouvelles directives s'accompagne d'une baisse du nombre d'heures de soutien à ces élèves, ce qui mettrait en péril leur insertion dans le système scolaire français et leur réussite scolaire et professionnelle. De nombreux enseignants UPE2A affectés sur plusieurs écoles primaires témoignent de leur difficulté à faire face à la demande et se retrouvent à devoir faire des choix : telle école sera privilégiée du fait d'un plus grand nombre d'EANA, ou du fait de l'âge des EANA concernés ou encore de la situation géographique de l'école sur le périmètre dédié, ce qui signifie aussi que certains élèves ne recevront pas le soutien dont ils ont besoin et auquel ils ont droit. De même, des

EANA NSA ou PSA auraient souvent besoin de plusieurs années d'aide spécifique (et pas seulement les 2 années auxquelles ils ont officiellement droit) avant de pouvoir intégrer le système classique, y compris en voie professionnelle, pour pouvoir espérer obtenir une formation diplômante. Le risque est de voir ces jeunes en décrochage scolaire, ce qui met en péril leur insertion sociale et leur avenir.

Chapitre 5. Les enjeux du plurilinguisme

1. *Plurilinguisme : de quoi parle-t-on ?*

Les situations de contact entre les peuples, que ce soit à travers les invasions de territoire, la colonisation, les voyages, le commerce, ou liées à la construction de nations basées sur la cohabitation de plusieurs groupes ou ethnies, ont engendré de nombreuses sociétés multilingues. Les langues en contact se sont d'ailleurs influencées mutuellement et ont évolué dans cette mixité. Lorsque plusieurs langues cohabitent ensemble sur un territoire ou un lieu donné, on parle de situations multilingues, et lorsque plusieurs langues sont utilisées par un même individu, on parle de plurilinguisme.

A l'origine, les linguistes se sont surtout intéressés aux cas de bilinguismes dits équilibrés, et qui eux étaient seuls considérés mériter cette appellation. En effet, le bilingue était un individu qui maîtrisait deux langues, souvent apprises de façon concomitante et dès le plus jeune âge⁹, de façon égale et « parfaite ». Grosjean (2015: 186) pointe que cette vision idéalisée correspond en réalité à des cas non représentatifs que sont les « bilingues exceptionnels », tels que les interprètes, traducteurs ou enseignants de langue seconde. Contrairement à ce qui est encore généralement admis dans les représentations dominantes, la majorité des cas de bi ou plurilinguismes sont loin de cette vision idéalisée, minoritaire. Grosjean explique que le bi-plurilinguisme est lié au principe de complémentarité entre les langues formant le répertoire verbal d'un individu, en partant d'un constat selon lequel « [l]es bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs variés. (*ibid.* : 41-42) », ce qui crée une différenciation et souvent une asymétrie dans les compétences dans une langue par rapport à une autre. Les domaines de connaissance dans une langue ne rejoindront pas et ne se superposeront pas forcément à ceux d'une autre langue du répertoire verbal du sujet.

Par ailleurs le bi/plurilinguisme d'un individu, tout comme son répertoire langagier, n'est pas figé dans le temps : il évoluera selon son parcours de vie, les situations de communication qu'il rencontrera et dans lesquelles il devra s'engager efficacement, et ses environnements linguistiques. Le degré de maîtrise d'une langue peut être impacté par son degré d'utilisation, même dans le cas d'une langue acquise dès l'enfance. Des sujets ayant

⁹ On parle dans ce cas de « bilinguisme simultané et précoce » par opposition au « bilinguisme successif et tardif » (Grosjean, 2015 : 90-99).

évolué pendant de longues années loin de leur pays d'origine et n'ayant plus l'occasion de parler leur langue d'origine, voient parfois leur maîtrise de celle-ci diminuer ou se figer : on parle de phénomène d'attrition¹⁰.

Ainsi on est passé, dans l'évolution du terme de bi-plurilinguisme, d'une vision basée sur des compétences, à une vision basée sur les usages. Dans cette perspective fonctionnelle, un sujet sera défini comme bi/plurilingue s'il se sert au quotidien de deux ou plusieurs langues ou variétés de langue, et nous rejoignons ainsi la notion de répertoire verbal propre à un sujet, développé par le sociolinguiste Gumperz (Trimaille, 2017b : 32). Cette définition qui fait désormais consensus dans le monde de la recherche a pour mérite de laisser de côté les concepts de bilinguisme déséquilibré, bilinguisme dominant ou bilinguisme passif, qui sont plus ou moins connotés négativement, sans rendre compte des compétences en présence. Nous retiendrons donc la définition holistique de Grosjean qui fait émerger les notions de compétence plurilingue et de parler plurilingue, tout en présentant le bilinguisme comme une configuration parmi d'autres du répertoire verbal :

Je défends une vision holistique du bilinguisme qui stipule que la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le bilingue ont créé un ensemble linguistique non décomposable. Un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière (Grosjean, 2015 : 33).

Le sujet bi/plurilingue n'est donc plus vu aujourd'hui comme un être clivé, déséquilibré, voire fourbe, comme il a pu l'être aux XV^e et XVI^e siècles¹¹, ni comme un être idéalisé dominant parfaitement et de façon équivalente deux ou plusieurs langues, comme l'avançait Bloomfield dans la première moitié du XX^e siècle. Le bi/plurilinguisme est une possibilité parmi d'autres d'existence du répertoire communicatif, mais qui correspond à une réalité très ancrée dans de nombreux pays du monde, mais aussi de plus en plus courante dans notre monde occidental, à l'heure de la mobilité croissante des hommes. Lüdi et Py (2003 : 1) vont jusqu'à dire que «le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception».

¹⁰ Phénomène individuel à distinguer des changements linguistiques collectifs, expliqué par Köpcke et Schmid dans leur article : « L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique » (2011). Consultable en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00923124/document>

¹¹ Comme le montre le travail lexicographique de Colin en 2004, cité par Trimaille (2017b : 29)

2. *Immigration et enjeux identitaires*

Les contextes migratoires ont été et sont toujours une des situations privilégiées pour étudier les contacts de langues. La sociolinguistique a souvent utilisé le terme de « laboratoire migrant »¹². En effet, l'étude des comportements langagiers des populations immigrées et de leurs descendant·e·s, permet de définir les liens qui se jouent entre langues d'origine, langue du pays de résidence, langues de socialisation et constructions identitaires. Billiez (1985) explique en quoi la langue d'origine est investie d'une valeur symbolique, et comment les langues déclarées peuvent signifier une valeur d'appartenance : « La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité » (*ibid.* : 102). Nous retiendrons l'affirmation de Gumperz (1989, cité par Trimaille, 2017b : 61) selon laquelle « l'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage ». Trimaille (*ibid.*) fait remarquer à quel point l'emploi des deux adjectifs « produites » et « reproduites » est important, en ce qu'il présente les langues « non pas seulement comme des outils permettant de manifester ou de montrer une identité qui préexisterait à une situation d'interaction, mais comme des éléments à part entière de l'identité. » (*ibid.*) Ainsi un sujet, par son comportement langagier (s'il s'exprime dans telle ou telle langue de son répertoire verbal), et ses déclarations (s'il désigne telle ou telle langue comme sienne) dévoile et construit une part importante de son identité.

Il n'est toutefois pas toujours aisé de se repérer parmi la multiplicité des configurations en situation post-migratoire. Les comportements linguistiques vont dépendre de plusieurs facteurs, certains connus, comme l'âge du sujet au moment de la migration, la scolarisation dans le pays de résidence, le fait de travailler ou non, la présence d'une forte communauté d'origine sur place, mais aussi des facteurs plus subjectifs comme la façon dont aura été vécue la migration par le sujet ou encore la place trouvée dans le nouveau pays de résidence. Pour les générations suivantes, les descendants d'immigrés, les stratégies et politiques linguistiques familiales vont influencer sur la transmission des langues d'origine. Les répertoires verbaux des grands-parents, parents et enfants sont le plus souvent asymétriques, et chacun va jouer un rôle, plus ou moins conscient, dans la transmission ou la non-transmission de cet héritage linguistique et culturel. De même, chaque famille aura sa propre configuration et ses propres choix en termes d'usages des langues, ce qui aura des

¹² Voir, par exemple, LUDI & PY (2003 : 20) qui affirment que la migration constitue un véritable « laboratoire pour l'étude du bilinguisme ».

conséquences sur le devenir des langues d'origine. Les stratégies identitaires sont d'autant plus visibles et complexes en situation post-migratoire : « Les situations d'hétérogénéité des cultures en un même lieu produisent un effet de grossissement sur les processus en jeu. Elles multiplient la quantité et la variété des stratégies identitaires » (Camilleri : 1998 : 254). Cette concentration de configurations et de processus en un même contexte, parfois au sein d'une même famille, explique l'intérêt porté par la recherche sociolinguistique aux situations post-migratoires.

3. *Place des langues à l'école : quelles langues ?*

Pour tenter d'analyser la place des langues, de toutes et de chacune des langues, dans la société en général, dans la société française en particulier et dans le système scolaire français, nous partirons de la définition que Calvet donne de « l'écologie linguistique » (1999 :17) :

L'écologie linguistique étudie les rapports entre les langues et leur milieu, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société.

Le choix symbolique qu'a fait l'Union Européenne d'opter pour le multilinguisme pour son fonctionnement, et qui permet à tout citoyen européen de communiquer avec les institutions dans l'une des langues officielles des pays de l'Union Européenne montre la volonté de ne pas établir de hiérarchie entre les langues. Au quotidien cependant, le français et l'anglais demeurent les langues privilégiées, notamment pour les échanges professionnels entre fonctionnaires européens, ce qui se retrouve aussi au niveau touristique où la prépondérance de la langue anglais est indéniable. Les langues des migrants venant de pays hors Union Européenne est un cas encore différent, mais non moins parlant et on peut se demander, en suivant Lüdi et Py (2003 : 174) quelle est la « valeur des langues de l'immigration sur le marché linguistique ». Cette hiérarchisation dans la « galaxie des langues », faite de « constellations » (française, espagnole, anglaise...) (Calvet, *ibid.* : 83) reflète la réalité des pratiques et les représentations dans notre société. Les statuts des langues sont donc une question centrale et complexe dans ce schéma gravitationnel proposé par Calvet. (*ibid.*), et reflètent leur pouvoir d'attraction au sein de ce « marché linguistique » (Bourdieu, repris par Moore : 2006 : 27). Ces statuts et représentations des langues auront bien entendu une influence majeure sur les constructions identitaires des locuteurs et sans doute aussi sur l'usage de ces langues.

Pour parler du plurilinguisme, notamment dans le système scolaire, mais aussi dans la recherche didactique et sociolinguistique, un certain nombre d'appellations est utilisé pour démarquer les langues les unes des autres. Cette typologie est cependant très variable et les dénominations renvoient parfois à des définitions floues voire perméables. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous baserons sur le travail de Louise Dabène (1994) qui met en avant le fait que, lors des tentatives de classement et de typologie, une dénomination vient souvent pour définir une langue par contraste avec une autre. Nous allons essayer de passer en revue ce foisonnement de dénominations et expliquer celles que nous retiendrons dans le cadre de nos analyses en partie III.

- L'opposition traditionnelle langue maternelle (LM)/ langue étrangère (LE), encore en cours notamment dans les représentations communes, met en avant l'idée du locuteur natif parfait et idéalisé. Nous ne l'adopterons pas car elle occulte les cas nombreux où la socialisation primaire des locuteurs est réalisée dans plus d'une langue, qui ne sont d'ailleurs pas forcément celles de leurs mères, mais celles de leurs pères, grands-parents, communautés de première socialisation ou encore leur mère au sens de la Mère Patrie. (Trimaille : 2017a) La dénomination de langue maternelle sous-entend souvent des compétences maximales, en d'autres termes, elle serait la langue dans laquelle on se sent le plus à l'aise pour interagir dans une majorité de situations de communication. Nous trouvons le terme de langue maternelle trop figé, puisqu'elle renvoie aux premières années de vie, années des berceuses et du maternage, aussi nous préférons l'appellation langue première qui a le mérite de permettre un changement au cours de la vie (une langue première-si nous nous écartons de la définition chronologique de son acquisition- peut être remplacée par une autre au rang de langue première et descendre dans le « classement » du répertoire verbal d'un sujet.) Dabène (1994 : 10-14) explique qu'au sens courant, les connotations derrière le concept de LM sont : langue de l'environnement parental immédiat, première langue acquise, langue la mieux connue mais aussi langue acquise « naturellement ». Par ailleurs, l'appellation LM est souvent contreproductive et ne convient pas à des contextes multilingues :

Cette expression LM fonctionne donc assez bien en contextes monolingues où une seule et même langue remplit et cumule un certain nombre de fonctions distinctes mais qui finissent en quelque sorte par se confondre. (Trimaille : 2017a, chapitre 3 : FLM, FLO, FLS, FLSCO : définitions sociolinguistiques, premières considérations didactiques, p 2.)

- A nos yeux, l'appellation « langue de socialisation » est moins réductrice que LM mais demeure trop vague car un sujet va socialiser dans de nombreuses situations : famille, école, amis, activités péri-scolaires, clubs sportifs, travail, marché... et donc, par définition,

utiliser de nombreuses variétés linguistiques. Elle a néanmoins du sens si elle est utilisée au pluriel en ce qu'elle permet de mettre en lumière la diversité des langues du quotidien. Castellotti (2001 : 12) emploie le terme de « langue de référence » qui peut s'apparenter à la fois aux langues de socialisation, de scolarisation ou véhiculaires. Dabène (1994 : 21) réserve le terme de « langue de référence » à la langue qui « constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs ». L'utilisation de ce terme nous paraît donc intéressante dans certains cas spécifiques, notamment en situation d'apprentissage formel d'une LE, pour désigner la langue source de l'apprenant.

- La dichotomie langue vernaculaire/ langue véhiculaire nous semble pertinente dans des pays où une situation de diglossie ou une situation multilingue sociétale est avérée. Elle permet d'opposer la langue de communication utilisée pour le commerce, les affaires, le travail, voire l'école, aux langues utilisées exclusivement dans le contexte familial ou de relatif entre-soi lors de communication informelle, parmi les pairs.

- Dans le cadre de mon étude du plurilinguisme des EANA, j'utiliserai majoritairement l'appellation « langue d'origine » pour distinguer ces langues rattachées au pays d'origine, de la langue du pays de résidence, en cours d'apprentissage, c'est-à-dire le français dans notre cas. Cette dénomination renvoie à la situation d'allophonie et de migration, mais n'est pas totalement satisfaisante car elle tend à superposer – au moins dans les imaginaires – pays et langues d'origine, et à occulter les autres langues faisant partie du répertoire verbal des sujets. Je pars aussi du principe que les langues d'origine sont laissées à l'appréciation et aux déclarations des sujets. A mon sens, seul un point de vue émique est possible, ce qui suggère que les langues d'origine ne se dévoilent pas toujours au premier abord.

- Pour terminer, nous dirons un mot sur la dénomination « français langue de scolarisation » que l'on peut considérer comme une variété fonctionnelle du français. En effet, la langue de l'école, celle qui est utilisée dans les consignes, qui regroupe le vocabulaire métalinguistique et les concepts spécifiques aux disciplines scolaires est tout à fait différent du français général utilisé dans les situations de communication du quotidien. Nous trouvons par ailleurs les dénominations anglo-saxonnes « school language » (langue de l'école) et « home language » (langue de la maison) pertinentes, car elles sont aussi applicables aux contextes à première vue monolingues.

Chapitre 6. Les postures des élèves allophones

1. Cours spécifiques en UPE2A : au-delà des compétences purement disciplinaires

La raison pour laquelle les EANA se retrouvent inscrits en UPE2A est avant tout leur allophonie, ou du moins leur allophonie supposée: le passage transitoire dans ce dispositif a pour but premier de leur donner une formation accélérée et intensive en FLE pour qu'ils puissent rejoindre la classe correspondant à leur âge à la rentrée suivante. On pourrait donc penser que les cours prodigués à raison de 12 heures par semaine pour le maximum et étiquetés FLE se concentrent sur du français général permettant d'évoluer dans la société française. Ce n'est en réalité pas le cas, les élèves vivent déjà en milieu homoglotte. Dans leur vie quotidienne, en dehors de l'école mais aussi lors d'interactions avec leurs pairs et le personnel éducatif à l'école, ils sont soumis à une exposition linguistique via de nombreuses sources de données authentiques et occasions de pratiquer le français oral notamment. Les cours en UPE2A ont donc une autre visée, avec un objectif plus spécifique : celui d'enseigner le français comme langue de scolarisation. Il s'agit donc de cibler les savoirs, savoir faire et savoir vivre dont auront besoin les élèves pour mener à bien leur scolarité dans le système français. Ces éléments sont d'ordres linguistique, méthodologique et culturel. Dans le dispositif que j'ai observé, les élèves reçoivent aussi des cours de mathématiques spécifiques : cela s'explique par le fait que les contenus disciplinaires de cette matière sont inégaux selon les pays d'origine si bien que même des élèves ayant suivi une scolarité classique et régulière dans leur pays d'origine auront parfois du mal à suivre le programme français car les concepts n'auront pas encore été travaillés, pas dans le même ordre ou pas de la même manière. Pour les élèves NSA et PSA, les lacunes sont bien entendu encore plus grandes : la lecture, l'écriture et le calcul étant les objectifs premiers de l'école primaire, ce qui fait défaut à ces élèves.

Nous comprenons donc que ce qui est proposé à ces élèves est à la fois un renforcement et un accompagnement dans les matières dites fondamentales telles que le français et les mathématiques, une découverte des autres matières en CLO, un début d'apprentissage des contenus disciplinaires de ces matières lorsque cela est possible, et bien sûr un travail des compétences transversales, notamment celles qui concernent le métier d'élève, qui sont tout autant fondamentales pour parvenir à s'insérer dans le système scolaire français. Le français de scolarisation est donc une matière complexe, difficile à définir, car

elle navigue entre le FLE, des spécificités disciplinaires et des contenus plus transversaux. L'avantage du dispositif UPE2A est le nombre d'heures assez conséquent qui permet la mise en place de projets d'envergure, culturels et interdisciplinaires. Cette vision holistique de l'enseignement et de l'élève n'est pas sans rappeler la manière de fonctionner en primaire où le même enseignant suit un même groupe d'élèves, et ce, pour lui enseigner les contenus disciplinaires et transversaux, avec une gestion du temps plus souple facilitant aussi l'approche par projet. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) va dans ce sens lorsqu'en chapitre 5, il rappelle la double compétence à travailler et développer chez les apprenants : les compétences langagières et communicationnelles du je-apprenant, qui sont le plus souvent à l'honneur en classe de langues, mais aussi les compétences transversales qu'il ne faudrait pas négliger et où une plus grande place est accordée au je-sujet.

En cours de FLE, nous l'avons compris, l'enjeu n'est donc pas uniquement de faire progresser les élèves en français mais également de les guider dans la structuration et la construction de savoirs et savoir-faire facilitant leur insertion dans le système scolaire et dans la société. Car l'enseignant n'a pas face à lui de simples apprenants désignés par le terme quelque peu réducteur d'« élèves allophones ». Ces jeunes sont bien sûr aussi des sujets pensants arrivant avec des bagages déjà bien remplis, et des citoyens en devenir. En classe de langue, l'apprenant va s'exprimer à double titre : en tant qu'apprenant et en tant que personne. Moore et Simon (2002) parlent d'un double « je » : le « je » du sujet personne et le « je » du sujet apprenant. La situation tacitement acceptée de tous qui est une situation d'apprentissage, renforcée par le milieu captif dans lequel ils évoluent, entraîne un déséquilibre entre ces deux « je » : en classe de langue en effet, les individus vont davantage exprimer leur « je-apprenant » que leur « je-sujet ». Mais la réussite d'un apprentissage, quel qu'il soit, ne serait-elle pas favorisée par un rééquilibrage de ces deux sujets au sein de la classe ? Trouver des activités et des thèmes impliquant autant le sujet-je que le sujet-apprenant pourrait en effet renforcer la motivation, l'adhésion et ainsi rendre les apprentissages plus efficaces. Nous croyons, comme nous allons l'expliquer maintenant, que les activités d'Eveil aux Langues¹³ vont dans ce sens-là.

L'Eveil aux Langues travaille en effet sur trois dimensions :

¹³ Nous reviendrons plus en détail sur l'Eveil aux Langues et les approches plurielles, dans la partie IV de ce mémoire.

- les attitudes, c'est-à-dire les représentations des élèves, pour stimuler l'ouverture à la diversité et la curiosité vis-à-vis des langues et des cultures inconnues
- les aptitudes, en favorisant l'activité cognitive autour des langues sur un plan métalinguistique, ce qui aura des retombées positives sur l'acquisition des langues.
- les savoirs qui viennent soutenir les attitudes et les aptitudes

Ces activités visent à développer les sphères sociales, affectives et cognitives tout à la fois, c'est dans ce sens que nous pensons qu'elles cherchent à réunir, voire réconcilier, le je-apprenant et le je-sujet.

2. Entre stratégies d'apprentissage et enjeux identitaires : une posture à définir

Dans le langage courant, le terme de « posture » est défini comme une attitude particulière dans une situation donnée. La recherche anglo-saxonne a beaucoup écrit sur le concept de « stance » auquel pourrait correspondre le terme français de « posture ». Alexandra Jaffe (2009 : introduction) considère que cette notion apparaît dans tout contexte d'interaction sociale et qu'il s'agit d'un acte fondamental dans la communication humaine. En effet, une posture se donne face à des tiers, et se définit par la façon dont on veut se présenter à eux. Robert Englebretson (2007) met en avant la polysémie du mot « stance », tel qu'il est utilisé par les chercheurs eux-mêmes et choisit de le réduire à une situation de discours. Le passage de « stance » au gérondif « stancetaking » nous apparaît cependant pertinent dans notre cas, du fait de la dimension dynamique supplémentaire qui y est attachée :

« Stances are something that people actively engage in. » (*ibid.* : 3) Les postures impliquent que les individus s'engagent de façon active. (notre traduction)

La posture serait ainsi un acte volontaire, affirmé et performatif, c'est-à-dire une prise de position personnelle, sur la façon de se comporter et de se présenter publiquement : en quelque sorte une position intérieure que l'on choisit de présenter à la société lors d'interactions sociales et qui pourra avoir des conséquences. Cette posture n'est pas figée, et pourra être différente selon le contexte, le type d'interaction sociale ainsi que les interlocuteurs. Selon Englebretson (*ibid.*) trois concepts y sont associés : la subjectivité, l'évaluation et l'interaction. Subjectivité du sujet dans ce qu'il affirme, évaluation du sujet,

c'est-à-dire expression d'un point de vue dans ce qu'il dit (ou sa posture dans notre cas) et enfin interaction du fait de la nature intersubjective des échanges entre le sujet et le monde extérieur. Nous partons de l'idée que ce que Englebretson attribue au discours est transférable à toute posture du sujet. Le sujet, dès lors qu'il est en société, s'affiche selon des codes résultant d'une négociation entre des normes objectives et prescriptives, qu'il va régulièrement actualiser dans un mouvement d'aller-retour entre sa propre subjectivité et celles des autres sujets, mais aussi des institutions et des communautés dans lesquelles ils évoluent.

En français, le terme de posture convoquerait donc une certaine dimension revendicatrice, forcément associée à la volonté du sujet concerné. Cela peut être discutable dans le contexte qui nous concerne puisqu'on pourrait penser que les attitudes affichées par les EANA ne sont pas toujours réfléchies ni même conscientes. Peut-on réellement attribuer à un jeune EANA une quelconque intention dans la posture affichée s'il n'a pas eu les moyens de les analyser, les réfléchir, les conscientiser ? Au contraire pouvons-nous y voir des indices dévoilés involontairement sur son cheminement intérieur ? Nous pensons que l'adolescent allophone, comme tout jeune en construction identitaire, a déjà une idée de ce qu'il veut pour lui-même et ce qu'il veut donner à voir. Le terme de posture nous semble donc pertinent, mais nous insistons sur son caractère intrinsèquement instable et mouvant. Il s'agit bien d'une construction, par définition appelée à changer, à se faire et se défaire, et il nous semble que l'école, et notamment les activités d'Eveil aux langues peuvent participer à cette construction. L'EANA met naturellement en œuvre des stratégies d'apprentissage du français, basées sur ses représentations de la langue cible, sur son expérience antérieure d'apprenant et sur ce qu'il perçoit qu'on attend de lui, en général et dans un contexte donné. Selon nous, ces stratégies participent aussi à la posture qu'il se donne dans ce contexte d'apprentissage. La posture, qui doit être tenable et présentable pour le sujet, serait aussi un moyen de concilier différents aspects de sa personne : celle qu'il était avant d'arriver en France, celle qu'il est, et celle qu'il voudrait devenir lorsqu'il se projette dans un avenir français. Paul Ricoeur (1990 : 140) explique que l'identité renvoie à la fois à la différence et à l'unité :

Le problème de l'identité personnelle constitue à mes yeux le lieu privilégié de la confrontation entre les deux usages majeurs du concept d'identité (...) : d'un côté l'identité comme *mêmeté* (latin : *idem* ; anglais *sameness* ; allemand : *Gleichheit*), de l'autre l'identité comme *ipséité* (latin : *ipse* ; anglais : *selfhood* ; allemand : *Selbstheit*).

Les EANA chercheraient donc à se construire en évoluant et changeant, sans se trahir dans cette mutabilité, en d'autres termes, ils cherchent à concilier l'ipse et l'idem, le deuxième impliquant l'idée de permanence dans le temps contrairement au premier. Ils doivent réfléchir à leur propre pluralité pour se créer une unité. A nos yeux, c'est là que réside l'enjeu de la posture de l'apprenant allophone.

Les activités menées en classe peuvent aider et encourager l'apprenant à se construire dans cette double direction qui n'a rien de paradoxale contrairement aux apparences. Dans le cadre de l'Eveil aux Langues et plus globalement dans les approches didactiques dites plurielles, les activités proposées visent un enseignement du relativisme culturel par un mouvement de décentration. En emmenant les élèves voir ailleurs, on les incite à changer de posture face aux langues et cultures étrangères et inconnues, à se rendre disponibles à cette altérité et ainsi, peut-être, à mieux accueillir leur propre singularité et pluralité à la fois, en étant témoin de celles des autres.

3. *Les marques transcodiques : signe d'une stratégie plurilingue ?*

Dès lors qu'un sujet possède un répertoire et une compétence bi-plurilingue, la question du choix de la langue va se poser. Lüdi et Py (2003 : 131-171) se sont intéressés aux « manifestations discursives du bilinguisme » et ont répertorié trois dimensions responsables du choix de langue(s) dans une situation de communication donnée :

-les conventions sociales, qui comprennent les règles de politesse et autres conventions au sein d'une communauté professionnelle ou sociale, qu'ils appellent « déterminisme social ».

-le répertoire langagier des interlocuteurs en présence, c'est à dire la compétence langagière des uns et des autres, dans l'optique de réussir la communication.

-des facteurs situationnels entraînant des choix de langue précodés voire des automatismes dus à l'habitude et à des comportements à caractère routinier.

En tant que sujets plurilingues, les élèves allophones ont le choix de parler en mode monolingue ou plurilingue, choix qu'ils font selon le locuteur mais aussi le contexte dans lequel ont lieu les échanges, c'est-à-dire les situations de communication. Le parler bi ou plurilingue est donc bien lui aussi un choix de langues parmi la palette qui s'offre aux sujets plurilingues. (*ibid.* : 139)

L'irruption de ce mode plurilingue dans la classe n'est pas un phénomène qui va de soi. La recherche s'est beaucoup penchée sur ces situations de mobilisation de la langue première en contexte scolaire, particulièrement en classe de langue: pour Causa (2002 : 48) qui reprend l'analyse de Simon, l'usage de l'alternance codique serait une façon d'affirmer son je-personne à un moment où c'est le je-apprenant qui est censé prendre le dessus. Ces décrochages du contrat didactique signaleraient « le passage d'une interaction pédagogique à une interaction plus personnelle » (*ibid.*) En effet, le je-personne s'invite parfois en classe. Les marques transcodiques témoigneraient alors d'un échange plus authentique entre les interlocuteurs, lorsque les masques imposés par le contrat didactique tombent. Cependant il est aussi intéressant d'étudier à quels moments ces marques transcodiques apparaissent. Pourquoi l'élève utilise-t-il sa ou ses langues d'origine et à quelles fins ?

Gardner-Chloros (2009 : 162) s'interroge sur le caractère provocateur de cette utilisation : « code-switcher or code-breaker ?¹⁴ », en mettant en avant le caractère transgressif de l'usage d'une langue autre que la langue cible : par l'utilisation d'une autre langue (un autre code), le contrat est rompu par la même occasion. Le choix de passer à une autre langue, souvent non maîtrisée par une partie des interlocuteurs, permet de se détacher du groupe, de rompre le consensus, en affichant une opposition : en s'appuyant sur la distinction de Gumperz, on parle volontiers dans ce cas de « we code » par opposition au « they code », manière d'afficher sa prise de distance.

Mais l'alternance codique, particulièrement en classe langue, ne revêt pas forcément un caractère transgressif : Diana-Lee Simon (1997) liste quatre types d'alternance codique en classe de langues par lesquelles l'apprenant rompt le contrat tacite de l'immersion totale en langue étrangère :

-l'alternance tremplin qui vise à vérifier la bonne compréhension avant d'aller plus loin, minimisant ainsi les risques pris par la suite.

-l'alternance comme moyen de s'appropriier la donnée en langue étrangère, en la ramenant dans sa propre langue, par une traduction.

-l'alternance comme stratégie pour combler une lacune au moment de la production, appelée « balise de dysfonctionnement » par l'auteure.

¹⁴ Jeu de mots qui signifie littéralement : alterner ou briser les codes ? en se plaçant du point de vue des acteurs (switchers= ceux qui alternent / breakers=ceux qui brisent)

-enfin l'alternance comme moyen de créer une conversation parallèle avec un camarade pour l'aider à répondre à une sollicitation de l'enseignant : c'est l'alternance entraide.

Moore (cité par Simon, *ibid.*) a parlé de « bouées transcodiques » pour référer à ce type d'alternance codique qui vient à la rescousse des apprenants pour mener à bien le travail demandé en langue étrangère. Ces bouées visent bien à collaborer par tous les moyens à disposition, et montrent la bonne volonté des apprenants pour accomplir les tâches demandées et aussi, à des fins communicationnelles, pour ne pas rompre le canal phatique.

Nous noterons – et cela a son importance en comparaison avec les classes UPE2A en contexte homoglotte – que ces alternances codiques ne peuvent avoir lieu que parce que l'apprenant sait que son enseignant maîtrise ou partage la même langue d'origine qu'il emploie et que tous les apprenants du groupe-classe maîtrisent eux aussi suffisamment cette langue, qu'elle soit leur langue première ou non.

L'alternance codique et plus généralement l'usage de la langue source chez les apprenants ne sont donc plus vus comme un mal absolu à bannir des classes de langues, mais comme de véritables stratégies d'apprentissage en plus d'être l'expression du je-sujet de l'apprenant, également essentiel.

Woolard (in Duranti, 2004 : 74-76) explique que l'alternance codique est désormais reconnue comme un acte volontaire et significatif par opposition à la croyance selon laquelle il s'agirait uniquement d'une stratégie pour compenser les défaillances et lacunes dans l'autre langue. Elle rappelle les travaux de Gumperz (*ibid.*) qui distinguent deux types d'alternance codique : l'alternance codique situationnelle et l'alternance codique métaphorique ou conversationnelle. La première fait suite à un changement dans la définition de la situation de communication, en termes d'interlocuteurs ou de répartition des rôles dans les échanges. La deuxième n'est pas la conséquence d'un changement dans l'interaction mais fait plutôt référence à une connaissance commune de ce qu'implique habituellement une alternance codique : l'alternance codique renvoie donc à la conscience partagée de ces connotations. Notons que ces deux types d'alternances codiques ne s'opposent pas mais se situent plutôt sur un continuum. Par ailleurs, la frontière entre réelle alternance codique et choix de code est parfois très ténue et peut être source de débat. Il n'est en effet pas toujours aisé de s'assurer que les échanges font bien partie d'une même interaction (condition pour parler d'alternance codique) ou si le locuteur est tout simplement passé à une nouvelle interaction monolingue avec un choix de langue différent.

Pour Causa (2002 : 40) renvoyant à Lüdi , les marques transcodiques doivent être « interprétées comme des phénomènes caractérisant une situation de communication de contact entre deux (ou plusieurs) langues et nullement comme des manifestations qualitativement autonomes par rapport à la compétence du locuteur-apprenant ». En effet, les marques transcodiques notamment en classe de langue peuvent être vues comme la preuve d'un bilinguisme naissant. (Causa, *ibid.*)

L'espace créé par la classe de langue serait donc bien intrinsèquement un espace potentiellement bilingue/plurilingue où chacun des interlocuteurs, les apprenants comme les enseignants – s'ils sont eux-mêmes plurilingues – peut s'exprimer selon un continuum plurilingue (Lambert citée par Trimaille, 2018 : 35) qui relie des pôles unilingues en passant par des modes plurilingues. Pour Causa (*ibid.* : 41), le mode plurilingue et le mode exolingue ne sont pas incompatibles mais se situent sur des axes différents :

Dans l'observation des comportements langagiers de l'enseignant et des apprenants, il est alors possible d'observer et de donner la priorité à la classe de langue étrangère soit en tant qu'espace exolingue soit comme une situation de communication potentiellement bilingue.

Nous allons voir en effet que la classe de langue, particulièrement la classe de FLE en UPE2A, est tout à la fois un terrain plurilingue, reflet des entités qui le composent, et un espace exolingue du fait des asymétries dans les répertoires langagiers, non seulement entre apprenants et enseignant comme il va de soi, mais aussi entre apprenants eux-mêmes.

4. Variations sur l'axe exolingue

Le cas de la classe de FLE en contexte homoglotte est particulier dans le sens, où, comme l'explique Castellotti (2001 : 62), on assiste à une bifocalisation car le français y est à la fois langue de communication et objet d'apprentissage. Nous irons même plus loin, en rajoutant que le FLE qui y est enseigné est un mélange entre français langue de scolarisation – avec notamment l'usage de termes métalinguistiques – et français général, comme langue de communication dans la société française. Nous assistons dans certains cas à une situation d'infantilisation, peut-être plus acceptable et surmontable pour le je-sujet des enfants ou des adolescents que chez les adultes, due au fait que les apprenants ne possèdent pas encore les moyens linguistiques d'exprimer la finesse de leurs pensées ou de leurs interrogations. On peut penser que le manque de compétences dans la langue peut parfois réduire les échanges ou du moins en limiter la profondeur.

De Pietro (1988) s'est intéressé aux situations de contacts de langues et propose une typologie pour les définir. Nous ne reviendrons pas sur l'axe unilingue/bilingue dont nous avons déjà parlé précédemment, mais nous allons nous arrêter un instant sur l'axe endolingue/ exolingue. Voici la définition qui est donnée (*ibid.* :71) :

La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction. (...) La communication devient endolingue, au contraire, lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significatives par les participants à l'événement langagier.

Ainsi les interaction peuvent être de quatre ordre (nous donnerons pour chaque cas, un exemple simple qui se veut évocateur de la situation) :

-*endolingue et unilingue* (cas d'une discussion entre 2 adultes monolingues en situation de collaboration professionnelle, par exemple)

-*exolingue et unilingue* (cas d'une explication d'un médecin à un patient, tous 2 partageant la même langue)

-*endolingue et plurilingue* (cas d'un échange quotidien entre 2 personnes d'une même famille partageant le même répertoire verbal plurilingue)

-*exolingue et plurilingue* (cas d'une situation de classe de langues où le professeur donne de explications en langue cible et en langue source aux apprenants)

Nous notons par ailleurs qu'il est rare que les interactions restent figées dans l'une de ces configurations et qu'il est possible qu'elles évoluent sur un continuum, passant de l'une à l'autre de ces situations. Il est également important de rappeler que le caractère unilingue/ plurilingue et endolingue/exolingue ne peut être défini que de façon éémique : ce sont les interlocuteurs eux-mêmes qui vont donner le caractère endolingue/ exolingue ou unilingue/plurilingue d'une situation. Porquier (repris par Matthey, 2017) explique que la situation est exolingue lorsque les interlocuteurs la considèrent comme telle, en passant – souvent tacitement – une sorte de contrat didactique entre eux, l'un acceptant de tenir le rôle de tuteur expert et l'autre de novice :

La situation n'est donc pas exolingue en soi ; l'exolingisme est une situation construite discursivement par les interlocuteurs (Matthey, 2017)

L'observateur extérieur, lui, aura des faisceaux d'indices permettant de convoquer ces définitions mais seule la confirmation par les locuteurs pourraient en donner un caractère définitif. Les indices qui vont conférer le caractère complémentaire (et non symétrique) de la relation peuvent être de différents ordres :

-au niveau des situations énonciatives, cela peut être la présence d'un « putsch énonciatif » (De Pietro, Matthey & Py, 1988 : 8) qui est typique dans les échanges asymétriques,
-sur le déroulé des échanges, on peut assister à la présence de séquences latérales avec un phénomène de bifocalisation, où, en plus des échanges de séquences dites primaires, on voit un deuxième niveau, méta cette fois, où les échanges focalisent sur la forme, plutôt que le fond.

-la teneur des échanges témoignant d'un processus de co-construction, avec notamment des éléments d'hétérocorrections, reprises à son compte par le locuteur « novice », c'est à dire une certaine forme de collaboration pédagogique (De Pietro, Matthey & Py, *ibid.*)

La situation exolingue en tant que situation interactionnelle est considérée comme vecteur de processus d'acquisition. Vygotski (repris par Matthey, 2017) pense que l'enfant va se développer grâce aux contacts et aux interactions avec d'autres humains, plus experts et plus expérimentés que lui, c'est ce qu'on appelle la médiation sociale. La notion de Zone Proximale de Développement correspond à la marge de manœuvre de l'enfant, c'est-à-dire les bénéfices que l'enfant – ou toute personne en situation de novice – sera en mesure de tirer d'une interaction avec un tuteur. Cette vision d'une acquisition liée à la collaboration entre pairs est tout à fait transposable au contexte de la classe UPE2A. On pourrait s'étonner qu'un élève allophone puisse devenir tuteur d'un autre élève allophone, mais c'est bien ce qui se passe parfois, sans présager de la stabilité de ces rôles, un « tuteur » pouvant prendre le rôle de « novice » auprès d'un autre « tuteur », dans une autre situation.

Certains enfants ne sont pas, a priori, ou en tous cas pas du point de vue de l'enseignant ou des chercheurs, plus experts [...] que les autres. Dès les premiers tours de parole toutefois, on remarque qu'une expertise se revendique et s'accorde (ou non) entre les participants. Il est alors intéressant d'observer les critères élus par les enfants pour s'auto-ériger ou pour accorder ce statut à un pair au cours d'une activité, et de pouvoir observer l'évolution de ce statut et de la répartition des rôles au cours de la séquence de travail et d'une séquence à l'autre. (Castellotti & Moore, 2001)

Dans le cas des élèves allophones, l'expertise pourra être définitive, comme c'est le cas dans leur langue d'origine où ils sont, par définition, la ou une des références dans le groupe-classe, ou plus ponctuelle aussi dans certaines matières transversales ou certaines compétences de la langue française, telle que l'alphabet latin, l'écrit, la prononciation ou le lexique... Les élèves savent en général vers qui se tourner pour trouver des ressources autres que l'enseignant. On peut penser que le contexte scolaire joue un rôle prépondérant dans la multiplication des situations exolingues, puisque les élèves ont pour objectif commun – et c'est ce qui est attendu de leur part – d'acquérir de nouvelles compétences. Nous aurons l'occasion d'y revenir lors de l'analyse de données, en partie III.

5. *L'interculturel : un passage incontournable*

Les échanges mettant en présence des locuteurs originaires de pays différents, comme c'est le cas au sein d'un dispositif UPE2A, sont l'occasion de rencontres interculturelles. On peut penser que la présence de la dimension interculturelle va de soi, du fait de l'origine variée des apprenants. Nous devons toutefois être plus prudente. En effet, la compétence interculturelle, tout comme la compétence plurilingue, n'est pas forcément naturellement acquise, et peut se développer. Il s'agit d'un savoir social qui rendra un locuteur plus ou moins compétent dans une situation interculturelle :

Introduire la dimension interculturelle dans une interaction suppose que l'on sache faire concorder les marqueurs et le type d'information qu'on transmet, qu'on ait appris à utiliser un procédé. Il est donc possible que l'expérience, la routine, l'entraînement à parler favorisent l'utilisation de l'interculturel. (Dausendschon-Gay et Krafft, 1998 : 102)

Introduire la dimension interculturelle par un message clair de type « dans mon pays », « chez nous », « là-bas » ou « avant », sous-entendant « quand j'étais dans mon pays », permet d'ajouter une dimension à l'interaction et il s'agit d'une démarche volontaire. La situation sera interculturelle si les participants le décident :

Ce n'est pas parce que les partenaires appartiennent à des groupes ethniques ou linguistiques différents que la situation sera exolingue ou interculturelle. Elle ne le deviendra que dans la mesure où les partenaires prendront en compte et traiteront les différences comme pertinentes pour la définition, le fonctionnement et l'interprétation de l'événement social en cours... (Dausendschon-Gay et Krafft, 1998 : 96)

Tout comme l'exolinguisme, l'interculturel serait donc un élément supplémentaire et non obligatoire, dans la gestion d'une interaction. Elle n'est pas une donnée mais une construction de la part des interactants (Dausendschon-Gay et Krafft, 1998 : 108) L'on peut parier que cette compétence peut se développer « naturellement » chez des sujets par l'habitude d'échanger avec des personnes venues d'autres cultures, lors de voyages ou rencontres plus brèves, ou par la fréquentation plus assidue d'une communauté plus éloignée de sa culture, mais qu'elle peut également se travailler, comme toute compétence, notamment à l'école.

Quand il s'agit de mettre en place une démarche interculturelle en vue de développer la compétence interculturelle, les défis sont nombreux. Convoquer des éléments culturels fait partie de l'apprentissage d'une langue étrangère, aussi est-il assez commun de travailler à la fois des compétences linguistiques et culturelles en classe de langue. Dans la classe de

FLE que j'ai observée, l'enseignante a fait le choix d'un projet culturel ambitieux qui se voulait à la fois artistique (projet-théâtre), pluridisciplinaire (fresque picturale et affiche réalisés en arts plastiques), plurilingue (présence de nombreuses langues dans la pièce) et interculturel (textes empruntés à divers auteurs originaires des différents continents). Il s'agissait en effet d'amener les élèves à explorer les contes du monde à travers un voyage initiatique. Lors de ce travail sur les textes poétiques et philosophiques venus des quatre coins du monde, mais également lors du travail de mise en scène théâtrale, les élèves devaient se laisser guider sur le chemin de l'interculturel, et guider les autres en apportant leur propre pierre à l'édifice, par leurs propositions. Le culturel est en effet un domaine assez large, incluant la voix, les gestes, la manière de s'exprimer et de se déplacer. Il inclut également la façon d'interagir avec les autres en société, avec ses pairs, entre filles et garçons, entre enfants et adultes, avec la nature... Il peut s'agir aussi d'une façon de voir le monde, la société, la vie, la mort, selon les croyances de chacun.

L'interculturel est un défi dans le sens où il implique une dimension dynamique, contrairement au terme de multiculturel qui s'apparente plutôt à un constat.

Le terme « interculturel » est plus généralement utilisé en opposition à « multiculturel » (...) comme exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action. (De Carlo, 1998 : 39-40)

Voici la définition qu'en donne le Conseil de l'Europe en 1986 (cité par De Carlo, 1998 : 41) :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques, auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

L'interculturel est venu en quelque sorte en réponse au multiculturel et représente un besoin éducatif:

L'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. (*ibid.* : 40)

Comme dans tout défi majeur dans le domaine éducatif, l'interculturel comporte beaucoup d'enjeu or, manier l'interculturel n'est pas chose aisée. Les écueils lorsque l'on veut travailler l'interculturel sont de plusieurs ordres :

- sur le type d'approche, puisque l'interculturel questionne des sphères relevant à la fois de la sociologie, de la psychologie sociale, de l'anthropologie, de la sémiologie, pour la lecture des connotations et des non-dits, et même de l'historiographie et de la

philosophie.(*ibid.* : 45-51) La question principale sous-jacente est le lien entre l'individu et la structure sociale (langage compris) ou le groupe d'appartenance, dans laquelle il évolue. Quel degré d'influence exerce la structure et quel degré de liberté est laissé à l'individu ? Et, en tant que système à part entière dans le cas de l'UPE2A, quel rôle doit jouer l'institution scolaire dans ces constructions culturelles ? Nous voyons que se jouent là encore les incontournables questions du rôle de l'école, de la frontière entre instruction et éducation, entre les sphères privées et publiques.

- sur le plan des contenus : le spectre et le risque des stéréotypes est bien présent. Comment enseigner l'interculturel sans passer par les généralisations ? D'autant plus que nous touchons à des processus identitaires, où, pour se définir, un individu ou une communauté doit se démarquer des autres :

Le stéréotype, en tant qu'image de l'altérité, est constitutif de l'identité de chacun. [...] Le concept-même d'identité, individuelle et collective, ne pourrait exister en dehors d'une dialectique avec les autres : si nous sommes en mesure de revendiquer notre spécificité, c'est uniquement sur la base d'une différence, d'une séparation et parfois d'une dévalorisation de l'autre. (De Carlo, 1998. : 88)

Pour De Carlo (*ibid.* : 86), la réponse se trouverait dans la flexibilité à introduire dans ces représentations :

Le véritable enjeu, dans une éducation interculturelle, serait alors de construire des représentations intersubjectives négociables à l'intérieur de la relation avec l'autre et dans lesquelles il puisse aussi se reconnaître.

En effet, chaque groupe a ses valeurs et les aspirations individuelles cherchent à se trouver en adéquation avec son appartenance de classe. Bourdieu a appelé cette identité de classe : « habitus de classe ». (De Carlo, *ibid.* : 49) Certains auteurs ont cependant critiqué cette vision stable et quelque peu emprisonnante de la classe. Lahire (2011) dans sa réflexion sur la pluralité de l'homme va à l'encontre de l'idée d'homogénéité de l'habitus. Il explique que la multiplicité des habitus est liée aux différents milieux de socialisation d'un individu : pour lui, l'homme n'est donc pas uniquement fait de comportements acquis par un seul habitus, et la transmission de l'héritage culturel ne peut donc pas être linéaire.

Dès lors qu'un acteur a été placé, simultanément ou successivement, au sein d'une pluralité de mondes sociaux non homogènes, et parfois même contradictoires, ou au sein d'univers sociaux relativement cohérents mais présentant, sur certains aspects, des contradictions, alors on a affaire à un acteur au stock de schèmes d'actions ou d'habitus non homogène, non unifié et aux pratiques conséquemment hétérogènes.[...] (Lahire, 2011 : 50)

Cette multiplicité des contextes sociaux va favoriser une relecture et actualisation incessantes des valeurs et modèles transmis, ici et là, et c'est ainsi que va se construire un individu, et devenir à la fois unique et pluriel.

L'éducation à l'interculturel essaierait donc d'aider les élèves à se construire et à gérer un « capital pluriculturel ». (Zarate, 1998 :144) :

Un capital pluriculturel est [...] constitué dans sa forme initiale par l'expérience du passage entre deux ou plusieurs sociétés données. [Il] se caractérise par un vécu de la différence culturelle, élaboré dans la durée et répondant à un projet d'inscription dans une société différente de celle dans laquelle l'individu a été socialisé.

L'école pourrait avoir pour mission, parmi d'autres, d'habituer et aider à l'accueil des différences culturelles, et faciliter ainsi le passage d'une société à une autre, mais aussi à « digérer » les valeurs auxquelles l'élève a été confronté pour les faire siennes après une réflexion propre. En d'autres termes, l'école devrait aider les jeunes à savoir que faire des différences culturelles, comment se comporter face et avec ces différences, pour les intégrer à leur capital pluriculturel. Une éducation interculturelle vise aussi à construire, enrichir ce capital, pour finalement apprendre à le valoriser tout au long de sa vie.

Partie 3

-

Analyse et interprétations : représentations et gestion des ressources plurilingues chez les EANA

Nous allons maintenant nous intéresser à ce que disent les EANA avec leurs mots à propos des langues qu'ils parlent, de leur expérience de l'UPE2A et de l'apprentissage du français. J'ai retranscrit leurs propos afin qu'ils soient compréhensibles, en laissant de côté les éventuelles marques d'accents ou d'erreurs de prononciation, mais sans corriger la syntaxe ou les conjugaisons si cela n'impactait pas la lecture et la compréhension. Il me semble qu'ainsi nous restons au plus près de leur parole sans risque d'en dénaturer ou interpréter la teneur. Les sigles et dates entre parenthèses après chaque transcription correspondent au contexte où ces paroles ont été prononcées. (SC = séance en classe, EN = entretien semi-directif)

Chapitre 7 Conscience et gestion du plurilinguisme chez les EANA

1. *Importance de la/ des langue(s) d'origine*

Au niveau terminologique, j'ai choisi d'employer la dénomination *langue d'origine* ou *langue première* comme des équivalents lors de mon analyse. Elles renvoient et correspondent souvent à la/les langue(s) d'appartenance et à la/aux langue(s) de première socialisation dans le cas des EANA rencontrés. Ces désignations servent à distinguer ces langues du français, en cours d'apprentissage, et des autres langues étrangères éventuelles.

1.1. *Langues comme marqueurs d'identité*

Nous l'avons vu avec Gumperz, les langues font partie de l'identité d'un individu mais affirmer parler une langue permet aussi de donner à voir une identité, voire de la construire. Les langues sont souvent une manière de se présenter et de se définir. Au sein du groupe-classe observé, cette tendance paraît comme d'autant plus marquée. Face aux autres (les autres élèves mais aussi les enseignants), les EANA se définissent par leur pays d'origine et leurs(s) langue(s) d'origine, et dans une moindre mesure, par leur nationalité. Cette tendance a sans doute été renforcée par le projet-théâtre qui visait à rendre visibles les langues de la classe. J'ai donc pu remarquer que chacun était en quelque sorte assigné à une ou deux langues, et, en plus d'en être un représentant, il en devenait le porte-parole, voire le symbole. Lors de ma 2^{ème} séance de présence en tant qu'observatrice, les élèves découvraient avec leur enseignante un des textes qui sera présent dans la pièce : *Les Juments Blanches* de Paul André, poète belge contemporain. Dans ce poème, le groupe nominal « jument blanche » est décliné dans de nombreuses langues dont certaines présentes dans la classe. En début d'heure, je m'étais à nouveau présentée à la classe suite à des questions sur mon métier en rappelant que, jusqu'à l'année précédente, j'intervenais à la CSI en tant que professeure d'anglais. Au moment de l'étude du texte pendant l'heure de classe, alors que le syntagme « jument blanche » était passé en revue dans différentes langues, j'ai eu la surprise de constater que tous les visages se sont tournés vers moi au moment où on arrivait à « white mare », qui est la traduction de « jument blanche » en anglais. Je comprenais que j'étais devenue la référente en langue anglaise, l'experte qui pouvait valider la bonne prononciation et orthographe, mais qui prenait aussi une nouvelle place dans la classe. Les équilibres relationnels dans le groupe tournent beaucoup autour de la place assignée à chacun, et celle-

ci se définit beaucoup par la langue. Ce jour-là, j'étais donc devenue « madame anglais », tout comme l'enseignante en charge de l'UPE2A était « madame français », Aabib « monsieur persan », Zacharia « monsieur espagnol » ou Ergita « madame albanais ». Cette assignation revêtait le rôle d'un rite de passage, par lequel j'étais admise dans la classe, un rite de bienvenue également, car les visages se montraient tous accueillants, bienveillants et encourageants. C'est du moins ainsi que j'ai ressenti cette focalisation sur moi à ce moment-là du cours. Chaque individu recevait en quelque sorte son moment de gloire et de reconnaissance au moment où sa langue et sa maîtrise de celle-ci étaient mis à l'honneur par tous.

Je me suis parfois demandée si cette nette assignation des langues n'était pas dommageable et caricaturale mais j'ai compris qu'elle relevait d'un besoin de catégorisation dont tout être humain a besoin pour se sentir rassuré. En même temps, je me suis interrogée sur la pertinence de ces frontières rigides, moi qui, surtout dans ce contexte, ne me serais pas spécialement définie par la langue anglaise. Cela amène à se demander en quoi le fait de parler une langue renvoie réellement à notre identité et surtout si notre identité peut être définie de l'extérieur.

Certains EANA montrent en tous cas un fort attachement à leur(s) langue(s) d'origine même si cet attachement prend parfois des formes étonnantes : Helena, lorsque je l'interroge sur les langues qu'elle sait parler, me répond :

Anglais, espagnol un peu car c'est très pareil au portugais, français, c'est tout. (EN 29/03)

Lorsque je lui fais remarquer qu'elle n'a pas cité le portugais, elle rétorque :

Oui, c'est ma langue ! (EN 29/03)

L'omission du portugais s'apparente donc au fait qu'elle estimait – consciemment ou non – que je ne pouvais pas la questionner sur le portugais, comme s'il était évident que c'était sa langue d'origine, et qu'elle n'avait donc pas besoin d'en parler. Ce comportement reflète peut-être la tendance dans la société occidentale et notamment dans un environnement scolaire, à valoriser la maîtrise de Langues Vivantes Etrangères (LVE), qui plus est, apprises en contexte formel et captif.

Aabib, lorsqu'il est interrogé sur ses langues, prend le temps de faire une rapide présentation de la situation linguistique dans son pays, l'Afghanistan, ce qui lui permet de contextualiser son propre répertoire verbal plurilingue:

La langue de l'école, c'est persan au nord, et au sud, c'est pashto ; dans le sud, les cours sont en pashto et dans le nord, les cours sont en persan [...] Ma langue maternelle c'est persan, pachto je comprends, et un peu l'anglais. (EN 15/03)

Aabib semble donc se définir par un effet d'entonnoir : à l'intérieur de son identité afghane, il se présente comme persan (il parle de « langue maternelle ») mais affiche son plurilinguisme avec le pashto et l'anglais, qu'il lui semble naturel de maîtriser aussi.

Lorsqu'on a parlé en petits groupes de la situation linguistique sur le territoire français et de la longue tradition migratoire de l'Hexagone, une expression d'Aabib m'a interpellée :

« Ils viennent pour travailler et ils restent, les enfants apprennent le français, beaucoup de nationalités [...] Ils sont de nationalité française mais ils sont pas correctement français. Par exemple son grand-père était pas français donc on peut pas dire vrai Français. » (EN 15/03)

XD(=moi) : En Afghanistan tout le monde a son grand-père qui est Afghan ?

Aabib : Moi, mon grand-grand-père, il a voyagé du Tadjikistan jusqu'en Afghanistan.

XD : Et toi, tu es un vrai Afghan alors ?

Aabib : Moi, chez nous, on dit Tadjik Afghanistan, moi c'est comme ça, pas seulement Afghan.

XD : Est-ce un problème de ne pas être un vrai Afghan ?

Aabib : Oui, problème entre Pashtos et Tadjiks, et ceux de Mongolie, ils s'appellent Hazaras. Pour le moment ils disent : nous on est des Tadjiks Afghanistans, pas juste Afghanistans, et les Pashtos disent, non vous Afghans, il faut accepter d'être Afghan, pas Tadjik, pas Hazara.

E : Et toi qu'est-ce que tu penses ? [...]

Aabib : On peut dire, chacun doit avoir sa vraie origine. (EN 15/03)

Aabib met en avant le sentiment d'appartenance à une communauté linguistique et culturelle. Nous notons plusieurs degrés de définition identitaire, qui se fait souvent par contraste. En France, Aabib est Afghan, du point de vue administratif notamment, à travers son passeport, par sa langue persane il se démarque de la communauté pashto, et par l'origine tadjik de ses ancêtres, il se désigne comme Tadjik-Afghan. Le degré de précision sera d'autant plus élevé qu'un espace pour cette identité multiple sera donné. Le contexte où ces données ont été recueillies n'est pas anodin : au vu de la conversation sur le thème des origines et des langues, et de mon guidage, Aabib y a sans doute vu une occasion d'aller plus loin dans la formulation de son identité qui a plusieurs strates.

Dans une partie d'entretien où j'interroge un petit groupe sur le devenir de leur langue d'origine maintenant qu'ils s'installent en France, Siaka déclare :

Parler ma langue c'est obligatoire, parler à mes enfants, c'est obligatoire, sinon, quand je vais à mon pays, je comprends pas. (EN 29/03)

Ce qui s'exprime ici est la langue comme lien avec le pays et la communauté laissés derrière soi dans ce parcours migratoire, avec la ferme volonté, voire l'évidence, de perpétuer ce lien à la génération suivante (« mes enfants »).

1.2. Des biographies langagières complexes et des identités linguistiques mouvantes

Si Siaka exprime avec une certaine sérénité la cohabitation du français et du bambara dans sa vie actuelle et future, il n'en est pas toujours de même pour tous les EANA. L'élève C. est en France pour une expatriation professionnelle de ses parents dont la durée est de trois ans. Cette jeune fille joyeuse et bien intégrée au collège se montre toutefois moins enthousiaste lorsque je l'interroge sur ce départ vers la France :

Je suis contente mais j'ai laissé trop de choses au Brésil, mes amis, ma langue. Je ne parle pas portugais comme je parlais avant, il y a des choses que j'ai oubliées. Quand je parle portugais, je parle plus avec des Portugais, donc c'est pas les mêmes expressions. (EN 5/04)

C. exprime une atteinte à son identité brésilienne dans le portugais qu'elle pratique aujourd'hui, et le regrette. Elle semble subir avec un certain fatalisme cette modification de son identité linguistique. Son parcours de vie, que je découvre un peu plus tard, explique en partie à la fois cette grande capacité d'adaptation et son revers qui est une déstabilisation et modification identitaire. C. a déjà vécu ses 3 premières années de vie en France, lors d'une précédente expatriation professionnelle de ses parents. A l'époque, elle va à la crèche et se socialise donc en langue française, d'autant plus que, d'après ce qu'elle m'a dit, le portugais n'était pas encouragé par les professionnels qui s'occupaient d'elle, ce qui a fait que ses parents ne lui ont pas parlé portugais. Et c'est une fois arrivée au Brésil à 3 ans, qu'elle a commencé à apprendre le portugais.

Je parlais en français, je ne savais pas portugais [...] A 4 ans au Brésil, j'ai appris le portugais. (EN 5/04)

Nous notons que le parcours de vie et le parcours langagier de cette jeune fille est complexe : de nationalité brésilienne, elle n'a appris la langue nationale et familiale qu'à l'âge de 4 ans, contrairement à son petit frère, né en France lui, mais repartit au Brésil à 1 an, et donc devenu lusophone sans passer par le français, qu'il apprend maintenant avec cette nouvelle expatriation de ses parents. Cette histoire montre que certaines formes et histoires de mobilités donnent des biographies langagières et des répertoires verbaux individuels et collectifs plutôt inattendus.

Helena semble pointer du doigt cette même peur de perdre la maîtrise de sa langue première :

J'ai peur d'oublier le portugais [...] J'ai une amie ici, XX est portugaise, parfois elle parle avec moi en portugais ,elle dit, oh ! j'ai oublié ce mot ! (EN 29/03)

C'est ma langue, c'est mon pays, mais je veux apprendre tous les mots du français, j'ai besoin d'un an pour apprendre mais je veux apprendre tout. (EN 29/03)

Ces jeunes gens se retrouvent pris dans une situation délicate : s'insérer dans leur nouveau pays de résidence tout en conservant, si possible, leur langue première. La peur que les deux objectifs ne soient pas compatibles – et la peur sous-jacente du phénomène d'attrition – peut être une vraie source d'inquiétude.

Ergita et Egzon, aînés d'une fratrie de 4 tous arrivés en France il y a 5 mois, parlent ainsi de leur petit frère, scolarisé en classes primaires :

Ergita : Petit frère parle très bien français, Madame, plus que nous.

Egzon : Toujours partir à l'école et après rentre à la maison , parle pas avec nous en albanais.

Ergita : Il a oublié un petit peu, il regarde la télévision français toujours, joue avec les amis en français, pas parler beaucoup avec nous.

Egzon : Non, pas oublier, mais pas parler. (EN 15/03)

Le frère et la sœur partent du même constat de la forte progression en français de leur cadet, parallèlement à une baisse de l'usage de la langue familiale, même en famille. Ils semblent plutôt surpris de l'écart dans la maîtrise du français entre leur petit frère et eux. On dénote à la fois une admiration face à ses progrès impressionnants et peut-être une inquiétude face à la disparition de l'albanais dans ses pratiques quotidiennes.

2. Autres langues et langues des autres

2.1. Langues familiales et langues véhiculaires

La majorité des EANA que j'ai pu observer et enregistrer sont arrivés en France en étant déjà plurilingues. Cela s'explique par la situation multilingue dans leurs pays d'origine (Maghreb, Afghanistan, Syrie, Mali, Guinée), par leur histoire familiale (minorité ethnique au sein d'un pays) ou leur parcours migratoire. C'est le cas de Sabi qui est Bulgare mais parle deux langues, le turc et le bulgare au sein de sa famille :

Je ne sais pas pourquoi je parle turc. Ma famille est bulgare mais elle parle aussi turc. Je parle les deux avec tout le monde de ma famille. (EN 15/03)

Zacharia, lui, a émigré en Espagne avec ses parents quand il était tout jeune, ce qui fait qu'il est le seul de la fratrie à être à la fois Marocain et Espagnol. Voici comment il se présente :

Je viens d'Espagne. Je suis Marocain et mon père aussi, mes autres 3 frères ils viennent d'Espagne. (EN 15/03)

Amina, quant à elle, a une utilisation complémentaire de ses 2 langues, comme c'est très souvent le cas en situation de plurilinguisme : l'arabe a été la langue de l'école, le kurde celle de la famille :

Kurde on écrit pas. Parle aussi arabe, écrit juste un peu. En Syrie, école en arabe. Kurde seulement à la maison. (EN 29/03)

Elle confirme pouvoir échanger avec Ronaldo, originaire d'Algérie mais précise :

Oui arabe, pas langue algérienne. (EN 29/03)

Ronaldo a, lui, bien expliqué la différence entre les 2 langues qu'il parlait :

Langue arabe et langue algérien. Arabe à l'école. C'est écrire. Langue algérien, c'est parler, pas écrire. (EN 29/03)

Nous voyons que ces deux élèves avaient, avant de venir en France, un usage quotidien et complémentaire de leurs deux langues, avec un cas de diglossie en Algérie. Leur répertoire est naturellement asymétrique avec une maîtrise de l'écrit pour la langue de scolarisation et un usage uniquement oral pour les langues familiales.

La différence entre langue vernaculaire et langue véhiculaire apparaît clairement, chez les EANA originaires d'Afrique. Lansana, originaire de Guinée, déclare :

Diakhanké, c'est ma langue, la famille, tout le monde. Soussou, c'est la langue nationale en Guinée. (EN 29/03)

Diadé, lui, dit parler soninké avec sa famille et bambara qui est une des langues nationales du Mali. Nous notons que, dans leur bouche, les appellations « langue majoritaire », « langue nationale » et « langue officielle » sont un peu confuses, mais s'opposent toujours à la langue d'appartenance, la langue familiale. Maka me donne un mode d'emploi des langues et par-là même une définition exacte de ce qu'est une langue véhiculaire:

C'est obligatoire de parler bambara à la capitale. C'est bambara qui marche avec tout le monde. Si on connaît pas quelqu'un, on parle bambara. (EN 15/03)

2.2. Le rôle social des langues

En application de la théorie de l'accommodation, Maka exprime très clairement comment il s'adapte à son interlocuteur dans le choix de la langue employée. Dans cet extrait, Maka s'adresse à moi et s'exprime au nom de Diadé et lui-même qui possèdent tous les deux le bambara, le soninké et le français et qui s'expriment en soninké entre eux :

Avec toi, toi tu comprends pas bambara, on va parler français. Avec Siaka, on va pas parler soninké parce qu'il comprend pas. (EN 15/03)

Nous voyons qu'au sein du groupe-classe, les 3 élèves maliens ont des répertoires langagiers différents : leur seule langue commune est le bambara, Maka et Diadé, eux, parlent aussi soninké, tandis que Maka comprend le peul, et Diadé le koroboro.

Voici la démarche de Maka avec ses compatriotes maliens rencontrés à Grenoble:

Quand j'ai vu quelqu'un ici, on demande, on discute, toi quel pays ? quelle famille ? Il y a des Bambaras, des Soninkés, des Peuls, ah ok, on parle directement la langue. Quand il dit moi Peul, je dis : je comprends un peu mais parle pas, je dis salut !, est ce que ça va ?, et après on parle français ou bambara. (EN 5/04)

Zacharia qui possède 5 langues dans son répertoire langagier lui aussi s'adapte naturellement et rapidement à son interlocuteur :

Ca dépend de avec qui. Avec Mme J. [=le professeur FLE de l'UPE2A], je parle français, avec mon père arabe, avec frères petits, espagnol ou basque, anglais moi pas parler beaucoup ici parce que pas beaucoup de personnes. (EN 5/04)

Le rôle social des langues est corrélé à l'usage qui en est fait. Comme l'exprime si bien C., l'intérêt qu'on peut porter à telle ou telle langue fluctue avec le besoin qu'on va en avoir :

Au Brésil, je voulais pas apprendre l'anglais, ici je vais apprendre l'anglais parce qu'ici il y a vraiment des gens qui parlent anglais, mes copines... c'est quoi que vous êtes en train de dire ?!... On a la nécessité. (EN 5/04)

Nous voyons bien ici la motivation qui accompagne cet apprentissage de la langue étrangère sans doute plus efficace que n'importe quelle méthode ou professeur !

De même, fréquenter des camarades parlant d'autres langues, et les entendre parler ces langues au quotidien, rend ces langues familières aux EANA. L'affect a toute sa place dans ces liens tissés avec une langue : aimer un ami, c'est vouloir le découvrir, et souvent sa ou ses langue(s) deviennent à leur tour dignes d'intérêt. C'est ce qu'exprime Ergita dans son *Journal des Langues* lorsqu'elle cite au rang des langues qu'elle aimerait apprendre :

[Je voudrais apprendre] français, espagnol et portugais. En espagnol ils parlent très bien, c'est très belle. (EN 5/04)

La langue de l'autre devient douce à ses oreilles, digne d'intérêt, attractive et importante.

Le français, quant à lui, occupe une place bien à part, spéciale et largement favorite dans le désir d'acquérir une langue étrangère. Maîtriser le français est pour beaucoup synonyme d'avenir, de réussite scolaire et professionnelle.

Ergita : J'aime UPE2A et après quand je parle très bien j'aimerais aller en 5^{ème}. (EN 15/03)

Egzon : Quand fini ici, moi redoubler 3^è pour apprendre encore. (EN 15/03)

Dans leur *Journal des Langues*, ils ont tous, sans exception, cité en haut de liste le français dans la catégorie des langues qu'ils aimeraient apprendre.

Maka décrit son expérience de l'immigration, d'un point de vue affectif mais aussi pratique, avec le caractère obligatoire de l'acculturation linguistique :

Quand tu vas dans des pays, il faut parler les langues ; maintenant la France, c'est comme mon pays, quand tu quittes ton pays, et tu viens nouveau pays, il faut parler langue du pays. (EN 5/04)

2.3. Une bonne connaissance des répertoires langagiers de la classe

Dans les échanges entre pairs, le français étant la seule langue partagée par tous, elle a toujours été privilégiée. En contexte homoglotte, avec un objectif commun d'apprentissage du français comme condition pour réussir son parcours scolaire et son insertion sociale, les EANA n'en ont pas moins une conscience très aigüe des origines et langues de chacun. De fait, chacun étant principalement caractérisé par sa langue première, connaître la /les langue(s) de chacun s'avère incontournable et d'ailleurs rapidement maîtrisé par tous.

Zacharia décrit ses échanges au sein de la classe comme un panel large mais assez précis :

Je parle français avec tout le monde. Avec Helena et C., je parle espagnol et elles parlent portugais, je comprends, elles comprennent. Et arabe avec Ronaldo et Hanifa. (EN 5/04)

Nous constatons non seulement une bonne connaissance des langues des uns et des autres, mais aussi une intuition pragmatique du concept de famille de langues qui rend l'intercompréhension possible, comme entre le portugais et l'espagnol.

La connaissance du répertoire langagier permet aussi de mettre en place d'autres stratégies, et de passer par exemple en mode plurilingue lors des échanges. J'ai assisté à des conversations qui se déroulaient majoritairement en français mais parfois intégraient des mots ou passages dans une autre langue, et bien souvent aussi à des apartés dans la langue tierce commune aux 2 interlocuteurs en présence. Le plus souvent il s'agissait de fratries ou de compatriotes, l'un traduisant, posant une question ou expliquant à l'autre, ou entre les lusophones de la classe. Le jour où C. a su que je parlais le portugais – et j'ai échangé avec elle dans cette langue par pur plaisir – elle s'est permise une alternance codique en plein cours, en me regardant (alors que j'étais à ce moment-là observatrice). Il s'agissait d'une expression qu'elle ne savait pas dire en français (« avoir honte »). Elle ne l'aurait pas fait auparavant bien sûr, et ne l'a d'ailleurs plus jamais fait avec moi. Cet usage de l'alternance codique à ce moment-là représentait sans doute pour elle une aide, la façon la plus simple de trouver une solution à sa lacune lexicale en français, tout comme ce recours au portugais et à moi signifiait peut-être en plus qu'elle me reconnaissait en tant que lusophone, et remettait à jour sa connaissance des répertoires langagiers de son entourage. Ce qu'elle ignorait en revanche est que, même si elle avait exprimé ce mot portugais qu'elle ne savait pas traduire,

sans qu'il me soit destiné, l'enseignante, non lusophone, elle, aurait pu l'aider malgré tout, grâce au phénomène d'intercompréhension, puisque le mot portugais « vergonha » ressemble beaucoup au mot « vergogne » français, mot ancien encore en vigueur dans l'expression « sans vergogne ».

3. Plurilinguisme : les mots pour le dire

Je me suis souvent demandée si les EANA que j'observais savaient qu'ils étaient plurilingues. Faut-il connaître ce mot et sa définition pour en prendre conscience chez soi et chez les autres ? A vrai dire, mon objectif n'a jamais été de leur faire apprendre ce mot, mais plutôt de leur faire prendre conscience de leur plurilinguisme en lien avec leur parcours et leur histoire de vie, dans une reconnaissance de ce qui constituait leur identité propre.

3.1. Des situations variées

Lors de ma première séance de travail avec les élèves, j'ai voulu les confronter à un exemple artistique de création plurilingue à travers le visionnage d'une vidéo mettant en scène Maria de Medeiros, actrice portugaise plurilingue. J'ai trouvé cette vidéo¹⁵ particulièrement intéressante à plusieurs niveaux :

- tout d'abord pour donner à voir un exemple d'adulte plurilingue, dans un contexte professionnel, qui, elle aussi, a connu un parcours de vie non linéaire,
- pour la qualité esthétique et artistique de cette exécution,
- pour l'originalité des choix artistiques et linguistiques de cette œuvre qui, à mon sens, reflètent bien l'idée que je me fais du plurilinguisme, et que je voulais mettre en avant. J'ai particulièrement apprécié la volonté de s'éloigner d'une vision strictement égalitariste des langues où chaque mot devrait être traduit dans chaque langue de façon mécanique. Dans cette prestation, Maria de Medeiros montre certes une aisance et fluidité impressionnantes dans les 3 langues (français, portugais, allemand) mais surtout elle interprète – et c'est là que réside tout son travail artistique – avec émotion un texte profond sur l'amour, dans ce qui apparaît à mes yeux comme un véritable parler plurilingue, dans le sens où elle passe d'une

¹⁵ « Toutes les lettres d'amour sont ridicules » de Fernando Pessoa, poème interprété en 3 langues (français, portugais, allemand) par l'actrice Maria de Medeiros ; visionnable sur : <https://www.youtube.com/watch?v=D80VW0DeTBk> (consulté le 25/06/2018)

langue à l'autre par des jeux d'enchevêtrements, parfois des répétitions ou reprises, des rythmes variés inspirés par la langue choisie à ce moment-là de la déclamation poétique. On ressent qu'elle vit son plurilinguisme au service de son expression artistique et exprime ainsi beaucoup de sa personne.

Les réactions des élèves furent assez variées : le point commun est que tous apparurent attentifs et concentrés tout le long du visionnage de la vidéo. Certains ont apprécié l'instant présent de cette œuvre artistique sans forcément chercher à comprendre ni le contenu ni la portée du poème présenté. D'autres ont voulu essayer de deviner combien de langues et quelles langues étaient représentées. La réaction qui m'a le plus frappée a été celle de Zacharia : il a affiché un enthousiasme et une implication que je ne lui connaissais pas (et qui seront de mise tout au long des séances de travail que j'allais leur proposer autour du plurilinguisme). Il voulait parler sans arrêt, et aurait monopolisé la parole sans mes interventions. J'y ai vu une prise de conscience et une identification à cette actrice, qui se sont traduites en ces termes :

Moi aussi je peux faire ça ! Avec castillan, basque et arabe ! (SC 8/02)

Suite à l'entretien final que j'ai mené avec lui, j'ai compris que pour Zacharia, parler et utiliser plusieurs langues n'avait jamais été source de réflexion ou discussion particulières, mais relevait plutôt d'un état de fait, dû à son parcours migratoire et son histoire familiale :

J'ai commencé à apprendre une langue puis une autre. (...) Première langue arabe, à 4 ans espagnol après, troisième, basque, quatrième anglais et cinquième français. (EN 5/04)

Pour d'autres élèves, le visionnage du poème interprété par Maria de Medeiros a été source de frustration. Ergita, par exemple, explique :

J'ai pas trop aimé, j'ai pas compris. (SC 8/02)

Elle a pourtant été capable de citer les trois langues en présence, contrairement à d'autres élèves qui n'en avaient repéré que 2 et sans savoir les nommer, sauf le français. L'allemand et le portugais, langues les moins familières sur les 3, étaient souvent confondues et réunies en une seule langue. La présence du portugais a enthousiasmé les lusophones de la classe, vers qui tous les regards se tournaient pour demander confirmation que c'était bien leur langue qu'on entendait.

A partir de cette vidéo, j'ai amené les élèves à faire des hypothèses sur la nationalité et l'origine de cette comédienne, ainsi que son parcours de vie avec, pour objectif, une prise de conscience de la variété infinie de situations personnelles amenant au plurilinguisme. Ma brève biographie géographique et linguistique de Maria de Medeiros a capté leur attention et ils ont montré de l'intérêt envers cet exemple de personne plurilingue.

Lorsque les élèves ont eu entre les mains leur *Journal des Langues* personnel, ils se sont attelés assez volontiers à son écriture, bien que le passage à l'écrit ait toutefois représenté une grande difficulté pour les quelques élèves en cours d'alphabétisation. (EANA NSA ou PSA). La page 3 intitulée « Les langues que je comprends mais que je ne parle pas » a été la plus complexe à faire comprendre. Certains, dans la précipitation, n'y ont vu qu'une redite de la page précédente « Les langues que je parle ». Il a fallu plusieurs explications à différentes séances et des exemples concrets pour illustrer ce cas, pour que la plupart parviennent à faire la différence entre les deux types de compétences langagières. J'avais aussi volontairement introduit une différenciation possible entre langues pratiquées à l'oral et langues qu'ils savaient écrire. Cette différenciation oral/ écrit a posé moins de problème aux EANA que la différenciation entre production et réception. Il s'avère pourtant que cette asymétrie des compétences est présente chez plusieurs élèves de la classe. Diadé écrit dans son *Journal* qu'il comprend l'italien car il est passé par l'Italie mais qu'il ne le parle pas parce qu'il n'est pas resté là-bas. Il omet cependant de faire référence au koroboro, langue qu'il possède en réception comme il le dira lors d'un entretien enregistré :

Koroboro quand j'entends, je comprends, mais c'est dur de parler. La maison à coté ils parlaient. Ils savaient aussi parler bambara mais pas soninké. (EN 15/03)

Maka et Diadé, tous deux Maliens expliquent qu'au Mali, le plurilinguisme est une norme linguistique sociétale :

Maka :Au Mali, beaucoup beaucoup de langues, cent !

Diadé :Trop de langues madame, trop ! (EN 15/03)

Ces situations courantes de plurilinguisme viendraient presque nous faire oublier que le monolinguisme est aussi très répandu, notamment en Europe. Ergita, au moment de remplir son journal, affichait un certain désespoir, car, venant d'Albanie et originellement monolingue, elle n'avait pas autant de langues à écrire que ses camarades dans les pages de son Journal. :

Moi je parle une seule langue ! (SC 8/02)

Elle ne se rendait pas compte – et pourtant cette phrase le démontre – qu'elle était déjà bilingue en réalité !

3.2. Définitions du plurilinguisme

Une approche quantitative

Nous l'avons compris, le plurilinguisme, chez les EANA observés ne se dit pas toujours mais ne se nie pas non plus. Il s'agirait donc d'un plurilinguisme qui n'est ni mis en avant, ni caché mais qui se devine, si on interroge les pratiques linguistiques du quotidien. Le plurilinguisme tel qu'il est vécu par ces élèves est un plurilinguisme de circonstances, sans qu'il doive être réfléchi. Les langues parlées par les uns et les autres le sont pour des raisons familiales avec une transmission naturelle de génération en génération ou de nécessité communicationnelle. L'exception existe cependant : parmi la liste des 19 langues de la classe, une langue se démarque des autres. L'anglais, parlé par quelques élèves (Aabib, C. , Helena et Zacharia), a été une langue apprise à l'école, de façon guidée et formelle, dirons-nous. Il ne s'est agi, dans leur cas, ni d'un héritage familial ni d'un besoin lié à un contexte de migration ou de communication (comme chez des adultes dans leur vie professionnelle par exemple), ni d'un choix à proprement parler. D'ailleurs comme nous l'avons vu plus haut, C. expliquait à quel point sa volonté et son envie d'apprendre l'anglais, éteintes jusqu'à présent, s'étaient ravivées en arrivant à la CSI du fait que nombre de ses nouveaux amis étaient anglophones.

Nous avons donc vu que, en ce qui concerne le choix du nombre de langues et le choix des langues elles mêmes, l'avis personnel du locuteur n'a pas vraiment sa place. On peut le comprendre pour les langues familiales et officielles, mais on peut le déplorer pour les autres, celles qui devraient réellement être laissées au choix du sujet. A quand des politiques linguistiques, nationales et scolaires, qui donneraient une large éventail de langues, et qui transmettraient comme message que parler et apprendre une langue peut l'être par plaisir et curiosité, et non uniquement par besoin ? Le monopole actuel de la langue anglaise à l'école, dans le monde professionnel et même touristique, s'accompagne, à mes yeux, d'un certain manque d'imagination et d'un appauvrissement culturel. Les jeunes EANA que j'ai observés, du fait de leur âge sans doute, ont encore gardé la place pour cette soif d'altérité et cette curiosité de l'inconnu. Voici les langues qu'ils ont citées pour parler des langues qu'ils aimeraient apprendre, et les raisons qu'ils en donnent. J'omets volontairement du tableau le français dont nous avons parlé et dont les raisons de vouloir l'apprendre ont déjà été évoquées plus haut.

Elèves	Langues que j'aimerais apprendre ¹⁶	Pourquoi
Diadé	espagnol	Parce que beaucoup de mes amis parlent espagnol. (Journal des Langues)
Maka	anglais, espagnol, italien	C'est les langues les plus parlées dans le monde. (Journal des Langues)
C.	japonais conkanim	Parce que je regarde des choses qui viennent de là. La langue de mon grand-père ; lui et sa famille sont tous indiens, sont venus au Brésil. (EN 5/04)
Aabib	turc	J'ai été en Turquie, personne parle anglais ou autre langue, je n'étais pas capable de parler, c'était embêtant ; et le parler en Turquie j'aime bien, resté 2 mois en Turquie. (EN 6/04)
Zacharia	allemand, italien	(pas d'explications données) (EN 5/04)
Ergita	anglais, espagnol et portugais	En espagnol ils parlent très bien, c'est très belle. (EN 5/04)

Nous voyons que les raisons données pour avoir envie de parler d'autres langues sont variées : volonté d'apprendre la langue des amis, utilité au vue de la situation mondiale actuelle (réelle ou supposée), attirance envers la culture du pays, envie de renouer avec la langue des ancêtres ou tout simplement par goût esthétique et mélodique. Pour les élèves, toutes les raisons sont bonnes à dire, je pense qu'ils se sont sentis libres de les exprimer sans une quelconque hiérarchie entre elles.

Une approche qualitative

Le degré de maîtrise d'une langue ne fait pas forcément partie du débat sur le plurilinguisme chez les EANA. Il est vrai que c'est une exigence académique et scolaire que de vouloir noter sur une échelle le degré de maîtrise et de connaissance d'une langue, dans les 5 compétences langagières que sont l'expression écrite, l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu, la compréhension écrite et la compréhension orale. Pour parler de leur maîtrise du français actuelle et leur maîtrise du français future et espérée, les EANA observés utilisent volontiers deux qualifiants courants : « un peu », par opposition à « très bien ». Sabi, quand je l'interroge sur ses langues, déclare :

¹⁶ Selon les déclarations des élèves consignées dans le *Journal des Langues* et lors des entretiens enregistrés.

Deux, parfait : bulgare et turc. (EN 15/03)

Et plus tard dans l'entretien, il précise :

Le bulgare plus haut. Plus grand parce que je travaille à l'école en bulgare. Écrit, le bulgare pas parfait, un peu. (EN 15/03)

Les adjectifs employés : parfait, haut, grand, montrent l'image d'une échelle sur lequel il place ses compétences. Il est capable de classer ses langues selon le degré de maîtrise qu'il pense avoir, avec un idéal atteint, semble-t-il pour ses deux langues familiales que sont le turc et le bulgare. Il touche aussi du doigt l'idée que l'école permettrait d'approfondir les connaissances dans une langue, par l'apport élevé de l'écrit et fait la différence entre compétences orales (où il place les deux langues à égalité sur l'échelle) et l'écrit où des différences de maîtrise apparaissent entre ses deux langues.

Les termes évaluateurs pour exprimer le degré de maîtrise d'une langue sont très variés chez les EANA et parfois difficilement interprétables, comme dans cette intervention de Zacharia au sujet de ses rapides progrès en français :

J'apprends un peu français en peu de temps, 5 mois ici et maintenant je parle un peu bien. (EN 5/04)
On peut se demander ce que signifie l'adverbe « bien » sur son échelle de valeur, la version modalisée « un peu bien » se situant sans doute encore en-deçà.

Pour sensibiliser au paradigme du degré de maîtrise j'avais moi-même introduit des adverbes modalisateurs dans le *Journal des Langues* en proposant pour certaines entrées une graduation :

-Les langues que je parle bien/ très bien (p.1 du *Journal de Langues*)

-Les langues que je parle un peu (p.1)

J'avais volontairement voulu donner seulement deux catégories, réunissant en une seule catégorie, celles considérées comme étant parlées *bien* et *très bien*, par opposition au 2ème groupe de langues parlées *un peu*. Cette vision dichotomique peut-être discutable et j'adhère d'ailleurs pleinement à l'idée que la maîtrise d'une langue se mesure sur un continuum et non de façon discrète, mais je l'ai choisie pour permettre l'expression de toutes les langues. Je pensais qu'en proposant ces 2 catégories, les élèves s'autoriseraient à dire des langues même partiellement maîtrisées, sans se censurer faute de savoir où mettre le curseur pour déclarer savoir parler une langue.

Ce qui m'est apparu intéressant est que la maîtrise bonne ou très bonne d'une langue renvoie en réalité à l'idée d'une maîtrise *suffisamment* bonne. Ce n'est donc pas une échelle absolue, mais bien une maîtrise située par rapport aux besoins et aux usages que l'on peut en avoir. Lorsque Zacharia dit qu'il parle « un peu bien » français, peut-être veut-il signifier qu'il

serait passé dans la catégorie où il pourra se débrouiller avec cette langue, qui correspondrait à un niveau de « débrouille » ou « de survie », décrit dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) comme le niveau A2. Ergita, elle, affirme :

J'aime UPE2A et après quand je parle très bien, j'aimerais aller en 5^{ème}. (EN 15/03)

On peut se douter qu'elle ne prétend pas atteindre d'ici la fin de l'année un niveau de français égal à son niveau d'albanais (qui est sa langue première donc la langue-étalon qui mériterait l'adverbe « très bien » comme elle l'a consigné dans son *Journal des Langues*, pourrait-on penser) mais bien un niveau suffisant pour suivre une scolarité en français sans ou avec moins d'aide particulière. Parler « très bien » le français équivaut à se créer un avenir dans le système scolaire et dans le pays. Parler « très bien » signifie parler *suffisamment bien* pour réussir le parcours scolaire souhaité. Nous voyons donc bien que cette échelle de mesure et de valeur est une échelle relative, qui se mesure à l'aune de l'idée que se font les apprenants de ce qui est souhaitable en termes de performances.

Chapitre 8 Postures et stratégies des EANA

Nous allons maintenant nous intéresser à la façon dont ce plurilinguisme, plus ou moins conscientisé chez les élèves allophones, est vécu et développé dans le quotidien, plus particulièrement en relation à l'apprentissage du français. Nous allons analyser leurs postures et leurs pratiques et nous demander en quoi les activités de type Eveil aux Langues ont pu induire de nouveaux comportements ou de nouvelles réflexions.

1. *Des pratiques intuitives*

1.1. *Des profils d'apprenants variés*

Nous l'avons vu précédemment, tous les EANA observés déclarent vouloir apprendre le français. Leurs représentations de cette langue avant d'arriver en France et l'évolution de celles-ci maintenant qu'ils habitent dans le pays sont riches d'enseignements en ce qu'elles aident à comprendre les stratégies que ces élèves ont mis en place pour apprendre le français. Aabib raconte sa première confrontation au français écrit :

J'ai vu alphabet même qu'en anglais mais écrire et lire très difficile, je pensais 3 ans 4 ans pour apprendre. [Maintenant] facile. (EN 6/04)

Zacharia lui aussi exprime une opposition entre ses tous premiers moments en France et sa situation 5 mois après son arrivée :

C'est bien maintenant, j'apprends le français et c'est facile. J'apprends un peu français en peu de temps. (EN 5/04)

Egzon raconte sa préparation à sa venue en France alors qu'il se trouvait encore en Albanie :

Quand on savait qu'on partir en France, on regarde chaîne en français. (EN 15/03)

En ce qui concerne les ressources sur lesquelles s'appuyer, les stratégies sont assez variées :

-Aabib , du fait aussi des circonstances, mise tout sur l'immersion totale :

Quand je suis arrivé au foyer personne ne parle (afghan), tous les Africains parlent français, j'ai pas trouvé d'Afghans ; depuis 4 ou 5 mois, je n'ai jamais parlé dans ma langue, moi habitué à parler français donc j'ai appris très vite. Toujours j'entends français, donc j'ai appris très vite. (EN 15/03).

- Maka lui aussi pense que pratiquer un maximum le français lui permettra de progresser plus vite, ce qui lui pose parfois problème dans sa relation à son compatriote Diadé :

J'aime pas car, je dois parler français mais quand je lui parle français, il (Diadé) répond en soninké. (EN 15/03)

Diadé lui rétorque :

J'aime bien parler soninké. (EN 15/03)

On voit bien ici comment deux jeunes gens du même âge, du même pays d'origine et parlant la même langue adoptent des stratégies très différentes, l'un voulant privilégier à tout prix la langue cible, y compris lorsqu'il pourrait parler sa langue d'origine avec des compatriotes, et l'autre affichant son envie de continuer à parler sa langue d'origine quand cela est possible.

Maka va consentir à quelques écarts :

On va parler soninké, c'est pas grave. On va parler un peu un peu. (EN 15/03)

- La place des autres dans cet apprentissage du français est également importante. Zacharia explique comment son nouveau camarade, arrivé un peu avant lui en France, a pu lui servir de guide

Quand je viens ici, je sais rien parler. Egzon avant moi 2 mois, il parle bien français. Moi le premier jour je parle rien, parce que je sais rien. Egzon parle français, Maka et Siaka vient me parler, dans les couloirs à droite, il y a des chaises, moi toujours partir là-bas avec Egzon, moi apprends. (EN 5/04)

Maka, lui, préfère se débrouiller seul :

Moi c'est travail. Je demande quelque chose à un autre élève ou je demande à madame, mais quand toi t'es pas là, moi je fais quoi ? Quand tu comprends un mot, deux mots, ça va. Tout seul, ça va. (EN 5/04)

- La pratique orale intensive mais aussi le renforcement par du travail personnel complémentaire sont soulignés par plusieurs élèves :

A ce propos, Helena se montre très critique envers un camarade (que je ne nommerai pas, sciemment) :

J'apprends le français 2 mois ici, avant je ne parlais rien, seulement « salut » et « ça va », mais après j'écoute les personnes. Avec moi facile mais avec les autres, c'est pas ça. Toutes les personnes sont différentes, la tête est comme ça. XX il est ici il y a beaucoup de temps, et il ne parle pas très bien. Je parle avec lui et il reste comme ça... (EN 29/03)

Elle pointe du doigt les efforts – ou du moins une posture particulière – nécessaires selon elle à l'apprentissage de la langue étrangère, une façon en quelque sorte de reconnaître son caractère de cible, tout comme Aabib :

Helena : Si je viens par ici je mettre dans la tête comme ça, (...) tu dois écouter beaucoup beaucoup. Quand je vais à l'école, je me dis : j'écoute. Quand une personne vient à l'école, elle écoute pas, elle parle pas avec les autres, jamais va apprendre français très bien. (EN 29/03)

Aabib : Facile pour tout le monde si quelqu'un étudie. Si juste apprendre à l'école et laisse, alors ça va pas. (EN 6/04)

Aabib parvient aussi à expliciter de façon détaillée les conseils qu'il donnerait à un camarade qui viendrait d'arriver en France et souhaiterait apprendre le français rapidement :

Manière la plus importante, écouter et parler, parfois lire le livre comme une bande dessinée. Avec l'image, si on lit la phrase et on voit l'image, on comprend très vite ça veut dire quoi. Parfois il y a pas besoin de google traduction, parce que l'image traduit la phrase. (EN 15/03)

Nous voyons bien ici que cet élève est déjà très avancé sur les stratégies de contextualisation (immersion à l'oral, utilisation de l'image à l'écrit) permettant de progresser dans une langue étrangère sans passer par la traduction. Mais il ne renonce pas pour autant aux méthodes plus classiques utilisant le passage par la langue source :

Je regarde vidéo persan/ français ; il y a un canal pour apprendre. Persan /français ; des applications pour traduire phrases en français, vocabulaire, mots, prononciation. (EN 6/04)

De façon encore plus méthodique et en passant toujours par la langue source, Egzon et Ergita montrent une approche très scolaire avec un appui de l'écrit et de la traduction quasi systématique. Les stratégies semblent très définies et assumées, avec des étapes claires :

Si moi comprends pas, il m'explique en français, et moi j'écris en albanais, et à la maison, je lis encore et je comprends. A la maison, un livre, un dictionnaire albanais/français. (Egzon, EN 15/03)

En effet j'ai souvent vu Egzon, y compris pendant le travail d'un texte du projet-théâtre sur scène, utiliser son téléphone portable puis écrire au-dessus du mot français la traduction albanaise sur son texte. Cette attitude était très peu représentée dans la classe, la plupart des élèves se satisfaisant d'une approche contextualisante et parfois approximative de la signification d'une phrase.

Ce qui m'a frappée chez Ergita, 13 ans, est sa connaissance déjà fine des aléas du traducteur automatique, et donc la méfiance qu'elle en tire concernant cet instrument pourtant très pratique et répandu, par opposition à l'usage plus réfléchi du dictionnaire :

Sur téléphone, le traducteur c'est pas très bien, tu écris par exemple en albanais, tu écris en français, je regarde encore et c'est pas très bien. (...) Le dictionnaire c'est très bien, c'est une personne qui écrit. (EN 15/03)

Nous voyons bien dans cette transcription qu'Ergita a noté ce que la traduction automatique de phrases entières pouvait avoir d'approximatif, maladroit, voire incorrect, et elle semble vérifier systématiquement qu'en demandant le trajet inverse au traducteur automatique, elle retombe bien sur la bonne phrase. Ce comportement montre une grande maturité dans les stratégies adoptées.

1.2. S'appuyer sur les autres langues ou non ?

Pour apprendre le français, si l'on écarte l'option de l'immersion totale et la contextualisation, les stratégies adoptées par les élèves sont de 2 ordres :

- soit l'élève s'appuie explicitement et de façon consciente sur sa langue première, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment
- soit il s'appuie sur une langue tierce.

Certains élèves s'appuient sur la première langue étrangère qu'ils ont apprise à l'école, en l'occurrence l'anglais. Aabib affirme :

Ceux qui connaît déjà alphabet anglais, à mon avis c'est plus facile pour eux, pas beaucoup de difficulté pour écrire en français, c'est le même alphabet. Ceux qui connaît alphabet anglais, il est obligé d'écrire en français quand il entend parce qu'il connaît déjà l'alphabet. (EN 15/03)

L'anglais est vu comme une étape d'avance, notamment par son alphabet latin, permettant un accès plus facile au français pour les élèves qui connaissent d'autres alphabets. Sabi, quand il me montre comment s'écrivent ses deux langues d'origine, m'explique que, pour le turc :

L'alphabet est aussi anglais. (EN 15/03)

contrairement au bulgare qui a un alphabet cyrillique. Nous notons que l'anglais, langue la plus internationale sans doute, sert de référent pour classer toutes les langues, et que cet alphabet latin est renommé « alphabet anglais ».

L'anglais n'est pas la seule issue : Zacharia a très bien noté les ressemblances facilitantes entre l'espagnol et le portugais. Il expliquait déjà parler en intercompréhension avec ses camarades lusophones C. et Helena dans la vie de tous les jours :

Je parle espagnol et elles parlent portugais, je comprends, et elles comprend. (EN 5/04)

Lors d'une séance en classe, Zacharia applique la stratégie d'intercompréhension pour demander de l'aide à sa camarade lusophone C. :

C., como se dice, noche ? (Séance d'observation 11/01)

C. qui a compris par transparence (le mot correspondant en portugais est : « noite », et se prononce en plus de façon très similaire en portugais brésilien) comble aussitôt sa lacune lexicale, en l'occurrence le mot « nuit » dont il avait besoin pour répondre à une question du professeur. Nous voyons dans cette séquence -que nous pouvons qualifier d'interaction exolingue- que l'intercompréhension a été une stratégie intuitive efficace. D'autres situations exolingues sont liées à une asymétrie de maîtrise de la langue cible. Voici ce que dit Ergita lorsque je la questionne sur l'entraide entre EANA :

Quand je parle avec C., elle parle très très bien, je dis ça veut dire quoi ça, elle m'explique et je comprends. Quand Hanifa elle dit comment dire ça, je dis comme ça, j'explique et elle aussi elle comprend. (EN 5/04)

Nous constatons la place que chacun a au sein de la classe, tantôt en capacité de donner une aide, tantôt demandeur d'aide. C'est ce que j'ai appelé plus haut les situations exolingues au quotidien.

Mais nous percevons aussi une troisième voie qui semble s'ouvrir dès lors que les élèves ont passé suffisamment de temps en France, du fait du contexte particulier

homoglotte. Les mécanismes pour apprendre une langue étrangère dans le pays où se parle cette langue sont très différents d'un contexte hétéroglotte. En effet, les élèves n'ont pas pour seule source l'enseignant et les classes de Langue Etrangère (LE), mais vivent entourés de locuteurs natifs, sources potentielles d'input, et sont soumis à de nombreuses sources externes d'apport linguistiques au quotidien : panneaux dans la rue, média, interactions avec tout un chacun... Le témoignage d'Helena qui avait commencé à apprendre le français en tant que LE à son collège au Portugal pointe ces différences entre contexte homoglotte et hétéroglotte :

Avant je déteste le français, parce que beaucoup de verbes et d'exercices, mais ici le français est langue très belle, très jolie. (EN 29/03)

Nous voyons que la perception de la langue s'est totalement modifiée, et l'utilisation de l'adverbe de lieu « ici » montre le changement intrinsèque : le français de France et appris en France serait, dans la perception qu'en a cette élève, une langue différente du français appris en cours de langue dans son pays d'origine, connotée bien plus positivement dans son nouveau contexte.

Les élèves expliquent en effet, qu'au bout de quelques temps en France, et notamment au bout de quelques mois de scolarisation, les autres langues (langues d'origine, ou langue tierces déjà apprises) n'interviennent pas ou plus forcément dans le processus cognitif qui leur fait produire du français. Voici ce que répond Ergita lorsque je lui demande de me décrire ce qui se passe dans sa tête :

Pour maintenant c'est français, et un peu albanais, mais pas beaucoup. A la maison, il y a les 2, la même chose tous les 2. En Albanie, c'était tout albanais. (EN 5/04)

Ergita semble avoir conscience des changements qui se sont opérés et nous dessine son paysage linguistique en termes temporels (« maintenant » par opposition à un « avant ») et spatial (à la maison, en Albanie)

Pour C., il y a aussi un avant et un après flagrants :

Avant je cherchais en portugais qu'est-ce que ça veut dire, mais maintenant non, j'arrive avec le français. Et maintenant je suis en train d'apprendre l'anglais, j'arrive un peu mais pas aussi bien que le français. Le français, je pense directement maintenant. (EN 5/04)

C. explique bien qu'elle a atteint un seuil en français (« je pense directement » dit-elle), seuil qu'elle n'a pas encore atteint en anglais, la deuxième langue étrangère qu'elle apprend dans son nouveau collège en France pour parler avec ses amies anglophones.

C. va plus loin dans ses propos lorsqu'elle déclare avoir acquis en français, des compétences lexicales qu'elle n'a pas dans sa langue d'origine :

Il y a des fois, je n'arrive pas à parler les mots en portugais, j'arrive seulement en français, parce que j'ai pas l'habitude de parler, d'utiliser un vocabulaire en portugais (EN 5/04)

C'est bien de l'asymétrie des compétences langagières qu'il s'agit ici. C. a développé au collège de nouvelles compétences et appris de nouveaux contenus disciplinaires ou transversaux, et cet apprentissage s'est fait en langue française, ce qui explique que c'est en français qu'elle a acquis ces contenus. Elle ne les apprendra peut-être jamais dans sa langue d'origine si le besoin ne s'en fait pas ressentir.

Pour terminer l'étude des stratégies adoptées par les EANA, je vais m'intéresser à l'alternance codique. Mon observation des élèves pendant ces quelques mois m'a permis de voir que, contrairement à ce que j'aurais pu penser, notamment du fait de mon expérience de professeure de langue étrangère en contexte hétéroglotte, cette option n'est que rarement utilisée. Je l'explique par plusieurs raisons :

- tout d'abord, l'alternance codique en ayant recours aux langues d'origine au sein de cette classe UPE2A n'est en réalité possible que dans de rares cas (entre les fratries syrienne, albanaise, entre les lusophones et entre certains compatriotes maliens)
- le contexte homoglotte et captif, ainsi que la grande diversité des langues en présence est un deuxième point qui a sans doute joué en faveur d'un parler majoritairement monolingue français.
- l'état d'esprit des élèves enfin a probablement contribué au fait que le français demeure en de nombreuses circonstances la langue de communication, même lorsqu'une autre langue aurait été possible : la stratégie de l'immersion comme mode d'apprentissage et la volonté qui est rapidement devenue une habitude de fonctionner en français ont sûrement été décisives.

Les cas d'alternance codique que j'ai recensés ont été de quatre ordres :

- imposés par le texte de la pièce de théâtre qui se voulait plurilingue
- à des fins d'apprentissage du français, comme lorsqu'Ergita se tourne vers son frère, assis à l'autre bout de la classe, pour lui demander confirmation au sujet de la signification d'un mot.
- pour échanger en aparté sur des sujets annexes, comme lorsque, encore en classe au milieu d'une activité en français, C. demande en portugais à sa camarade également lusophone si elle a encore cours après le cours de français. Dans ce cas, il m'a semblé que cette bifurcation vers le mode bilingue s'explique par le fait que la fin du cours approchait et qu'il s'agissait de la fin de la journée, car j'ai, à mon grand étonnement, très peu assisté à ce genre de conversations.

- pour fluidifier les échanges et ne pas être arrêté par des lacunes lexicales : ce fut le cas des lusophones, avec moi qui suis également lusophone, qui se sont permises – mais à de rares occasions – de passer au portugais au milieu d’une phrase, lors des entretiens. Ce fut également le cas lors d’un entretien avec Amina et Ronaldo qui se sont entretenus devant moi pendant quelques instants en arabe, l’un ne comprenant pas ma question.

Je précise que j’ai beaucoup concentré mon attention – y compris de façon involontaire – sur les échanges lusophones du fait que je pouvais comprendre ce qui se disait, certains cas d’alternance codique ont pu être entendus sans que j’en saisisse toujours la teneur, le contexte et les expressions faciales ou gestuelles ne suffisant pas toujours.

Nous pouvons en déduire que le parler monolingue était adopté massivement dans ce groupe-classe, comme s’il était rapidement devenu naturel de fonctionner uniquement en français, peut-être par respect des règles tacites de classe, par politesse envers le professeur et les camarades qui auraient été écartés de l’interaction, et sans doute aussi parce que, de façon inconsciente, la norme était devenue le parler monolingue français pour ces élèves.

2. Réception des activités proposées : des pratiques pédagogiques déclencheuses de nouvelles prises de conscience ?

Comme je l’ai expliqué dans la présentation de ma méthodologie de recherche, j’ai voulu, à travers les activités et documents proposés lors des séances de prise en charge de la classe entière, offrir aux EANA l’occasion de se pencher sur leurs biographies langagières et de découvrir et accueillir celles des autres.

2.1. Création d’un espace plurilingue

Lors du visionnage de la vidéo de Maria de Medeiros et ensuite de toutes les autres séances de travail sur les activités d’Eveil aux Langues et le Journal des Langues, les élèves se sont montrés intéressés et volontaires. Certains, Zacharia en tête, ont montré un grand enthousiasme. Cet élève est apparu attentif et intéressé, a beaucoup participé comme s’il se sentait particulièrement concerné par le sujet et les situations abordées. Lors de la découverte de la vidéo où les élèves d’une UPE2A disent bonjour dans leurs langues d’origine, chacun s’exclamait ou poussait du coude le camarade dont il avait reconnu la langue, et affichait un grand sourire lorsqu’il entendait sa langue. Certains élèves plutôt réservés et peu expressifs, semblaient heureux d’entendre leur langue parmi les 17 qui étaient présentées, peut-être

même fiers de voir leur langue prendre une place à l'école. L'identification aux élèves filmés était forte pour la plupart.

Ce qui guide en premier lieu les activités d'Eveil aux Langues est donc l'accueil de la diversité linguistique et culturelle à l'école avec la création d'un espace plurilingue et pluriculturel. C'est aussi enseigner aux élèves à accueillir cette diversité.

Cette occasion s'est présentée avec la venue d'une dame, artiste conteuse et danseuse, elle-même polyglotte et n'ayant pas le français comme langue première. A de nombreux égards, j'ai pu me rendre compte que cette rencontre avait fonctionné sous forme de miroir pour les EANA. Lors des deux séances où cette artiste est intervenue devant le groupe-classe, elle a raconté et interprété des contes venus des Balkans et du Bassin Méditerranéen. Les élèves ont également été invités à écouter de la musique venue de différents pays et cultures. A mes yeux, cette approche relève tout à fait de certains aspects des approches plurielles, telles que l'Eveil aux Langues ou la démarche interculturelle, dans le sens où elle amène à accueillir l'inconnu sans forcément chercher toujours à tout comprendre. Les élèves étaient beaucoup incités à ressentir, et être à l'écoute de leurs émotions. Les gestes, les mouvements, les expressions de visage de la conteuse mais aussi la musique, étaient autant d'éléments inconnus à découvrir, comme peut l'être une langue étrangère.

La conteuse plaçait en première ligne la curiosité et la découverte. Je me retrouvais dans sa démarche de vouloir susciter l'envie d'aller vers l'inconnu, de faire comprendre la posture à adopter pour accueillir l'altérité. A ce propos, Siaka exprime joliment sa réaction :

J'écoute mais je ne sens pas. (séance d'observation du 28/02)

Et plus tard dans la séance, après avoir écouté une chanson dans une langue inconnue :

Elle chante bien mais je ne comprends pas (séance d'observation du 28/02)

Il pointe du doigt l'opposition entre d'un côté la mélodie et l'émotion exprimée dans la voix et de l'autre, le sens des mots prononcés.

Je trouve intéressant le parallèle entre langue et musique : on peut être touché par une langue, et même avoir envie de l'apprendre, de la parler, ou de la chanter. On trouve aussi la place importante de l'affect et du sensitif dans la relation aux langues et notamment aux langues des autres. Cela rejoint l'idée développée précédemment selon laquelle on peut apprendre une langue par simple envie, désir, plaisir et non pas par nécessité ou recherche de profit, comme semble le marteler la doctrine capitaliste guidée par l'utilitarisme.

2.2. Ouverture à l'altérité et prise de conscience de la diversité des langues

Nous l'avons vu, ces activités ont pour but d'ouvrir à l'altérité mais aussi de bousculer les habitudes, avec un travail de décentration. Il s'agit d'amener les élèves à sortir des frontières connues, aller au-delà des paysages linguistiques, sonores et culturels qui leur étaient familiers jusqu'à présent. Comme le dit clairement Siaka, quelque peu décontenancé face à une musique nouvelle mais tout de même curieux :

J'écoute mais je ne sens rien. Moi j'ai l'habitude du rap, du foot.. (séance d'observation 28/02)

Ces activités furent aussi l'occasion d'avoir une vision plus globale des langues dans le monde actuel et de développer les savoirs sur ces langues. La vidéo avec les bonjours dans 17 langues a permis d'associer les langues aux pays. C. a par exemple expliqué qu'au Brésil, on parlait portugais, mais que c'était le portugais du Brésil. A mon sens, les élèves ont travaillé ce que Hawkins appelait « Language awareness » que la communauté de chercheurs a décidé de traduire en français par « Eveil aux Langues » mais qui pourrait correspondre plus largement à un Eveil au Langage : prise de conscience de ce qu'est la Langue, comme mode de communication des humains et mise en place de ponts entre les différentes langues existantes.

Les élèves se sont montrés capables de réflexions et remarques déjà élaborées, prouvant ainsi un certain degré de conscience langagière, utilisant toutes les ressources en leur possession, et en les mutualisant. Lors d'une séance de rencontre avec l'artiste-conteuse, elle leur a fait écouter une chanson aux rythmes andalous, sans en dire plus. Lors de l'écoute, les élèves ont fait des hypothèses sur la langue chantée, en se tournant les uns vers les autres. Ils s'adressaient aux arabophones pour leur demander si c'était de l'arabe, puis vers Zacharia car il leur semblait reconnaître l'espagnol... Il s'avère que leurs hypothèses et leur enquête pour résoudre cette énigme linguistique étaient tout à fait pertinentes : la langue chantée – comme nous l'avons appris à la fin de la séance – était le Ladino ou judéo-espagnol, langue ancienne dérivée de l'espagnol et de l'hébreu. J'avoue avoir été assez impressionnée par leur perspicacité, leur talent d'enquêteurs et leur esprit d'équipe.

Par ailleurs, la différence entre oral et écrit, phonie et graphie a souvent été notée par les élèves, notamment lorsqu'ils parlaient de leur difficulté à écrire le français. Pour ce faire, ils utilisent souvent une approche comparatiste avec leur langue d'origine.

Zacharia : C'est difficile parce que espagnol, tout qui est dit, tu écris ; ici non, il y a plus de lettres.

Egzon : Albanie, c'est même. Par exemple tu dis « comment », pas 2 M et un K. (EN 15/03)

Ces élèves pointent ici du doigt une des particularités de la langue française écrite qui est connue pour avoir beaucoup de lettres muettes et de digrammes, et dont les nombreuses

exceptions au principe phonographique peuvent rendre l'apprentissage plus complexe et plus long.

C. exprime elle aussi une asymétrie entre l'oral et l'écrit dans son répertoire français et se compare à son jeune frère, scolarisé en école élémentaire :

Ma difficulté, c'est écrire, chez moi j'essaie d'écrire des lettres ou des textes, un peu difficile d'écrire, c'est seulement l'habitude. Mon frère, il sait déjà écrire en français. [...]

Il comprend, parler pas vraiment, un peu. Lui écrit mieux, moi parle mieux. (EN 5/04)

Elle n'explique pas vraiment les raisons derrière ce constat plutôt étonnant qui est peut-être dû aussi au caractère de chacun des enfants, mais nous pouvons formuler l'hypothèse que son ressenti est lié à la différence d'approche en primaire et secondaire. Il y aurait peut-être, en classes élémentaires, plus de travail d'orthographe en tant que telle au quotidien, avec des dictées de mots, des listes de conjugaison et un accent fort mis sur l'écrit de mots et de phrases, dans le travail demandé à tout élève, allophone ou non, alors qu'au collège, l'apprentissage de l'écrit est considéré comme acquis et n'est donc plus central.

Nous notons en tous cas que les élèves de la classe ont atteint un degré de maîtrise du français oral plus élevé qu'à l'écrit, et les efforts fournis se concentrent sur cette maîtrise de l'écrit, ce qui est le plus souvent le cas dans les situations d'apprentissage en milieu homoglotte. L'oral est travaillé quotidiennement et à tout moment, n'importe où, tandis que l'écrit est surtout travaillé à l'école. Nous avons constaté à travers leurs remarques à ce sujet que les EANA ont tout à fait conscience de la nécessité de maîtrise de l'écrit pour pouvoir continuer leur parcours scolaire. La marche à gravir à l'écrit dans le cas des EANA NSA et PSA est bien sûr bien plus haute.

2.3. Des compétences transversales à développer

Pour réaliser les activités proposées lors des séances que j'ai menées avec eux, les élèves ont dû s'appuyer sur leurs connaissances antérieures qui se sont révélées très hétérogènes au sein du groupe-classe, notamment en géographie. L'activité-quiz présenté en Annexe 3 (p109), où il s'agissait de répondre par vrai ou faux à des affirmations sur la thématique des langues et des pays à travers le monde, a été l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de la diversité des relations entre langues, nationalités et pays. Selon les parcours scolaires de chacun, le niveau de connaissances dans ce domaine était inégal car on touchait à la culture générale mais aussi au lexique permettant de désigner les langues, les pays et les continents, souvent appris à l'école. Les EANA PSA et NSA étaient donc désavantagés et leurs difficultés avec l'écrit accentuaient ce désavantage. D'autres élèves au

contraire ont montré une connaissance fine de certaines subtilités souvent liées à leur propre histoire langagière ou celle de leur pays.

Zacharia savait par exemple que l'espagnol était la langue officielle de nombreux pays d'Amérique Latine, mais que l'espagnol parlé là-bas présentait des variantes par rapport à l'espagnol d'Espagne. Ce fut l'occasion de brièvement aborder le thème de la colonisation dont certains avaient des notions, et d'autres très peu. Le cas du petit Québécois sur la vidéo qui disait bonjour en français a posé problème à bon nombre d'entre eux. La majorité ont reconnu la langue française mais en ont déduit qu'il s'agissait d'un Français. Ceux qui avaient les connaissances suffisantes pour s'apercevoir que le pays pointé sur la carte n'était pas en Europe mais bien en Amérique du Nord ont d'abord pensé à une migration ou expatriation, puis ont fini par comprendre avec mon aide que le Canada avait pour l'une de ses langues officielle le français. De même, la question des dialectes et des familles linguistiques a été abordée avec le cas de la petite Haitienne qui disait bonjour en créole : « bonjou ! ». La ressemblance avec le français leur avait d'abord fait penser qu'il s'agissait d'une Française. Je les ai corrigés en expliquant que ce n'était pas du français mais qu'historiquement un lien existait. Ces activités et notamment le quiz (Annexe 3 p109) ont permis de développer des connaissances culturelles, géographiques et même historiques. Les élèves africains ont pu à ce moment témoigner de la situation dans bon nombre de pays d'Afrique où les langues vernaculaires cohabitent avec les langues officielles ou langues véhiculaires, notamment le français ou l'anglais. Nous avons à nouveau parlé de la colonisation, avec les exemples des empires français, britannique, espagnol et portugais, en citant les pays concernés et en les situant sur la mappemonde. Les élèves originaires du Maghreb ont expliqué la place privilégiée du français dans leurs pays :

Au Maroc et en Algérie, on parle français. (Zacharia SC 1/03)

Aabib, originaire d'Afghanistan, fait le lien avec la culture générale et le fait que les continents et pays plus éloignés soient aussi souvent plus méconnus, du fait d'une tendance répandue à l'ethnocentrisme :

Ca peut être intéressant, ça présente toutes les langues à tout le monde, pour savoir c'est important, quelqu'un connaît langue d'un pays asiatique. Peut-être des gens connaissent pas pays asiatique, culture... (EN6/04)

Interrogé sur ce qu'il a appris, il explique :

Moi je pensais qu'en Europe, il y a langue espagnole et français, je pensais pas plusieurs langues comme italien, allemand, norvégien, finlandais... Turc je savais, c'est en Asie ! Chili, Brésil, je savais pas qu'ils parlaient espagnol et français, je pensais autres langues. (EN 6/04)

Parfois les élèves se posaient des questions les uns aux autres sans passer par moi, comme Ronaldo à Zacharia (qui a vécu 10 ans en Espagne):

Est-ce qu'en Espagne on parle français ? (SC 1/03)

Ce genre de questions très spontanées étaient à la fois signe que le sujet les intéressait, et que beaucoup de dimensions restaient encore en suspens. Nous avons abordé à ce moment-là de la séance la différence entre langues de pays, de communautés, et langues parlées au niveau individuel pour faire comprendre qu'un pays pouvait avoir des langues officielles et des langues vernaculaires, mais que, par ailleurs, les individus qui avaient la nationalité de ce pays pouvaient parler, à titre personnel, d'autres langues. Je pense que ce genre d'échanges a permis une amorce de réflexion, comme autant de jalons posés ci et là au gré des séances et du chemin parcouru par chacun, à son rythme.

Nous le voyons, l'approche utilisée lors de ces activités est plurielle à plus d'un titre : par le fait qu'elle inclut plusieurs langues, pays et cultures, mais aussi parce qu'elle permet d'aborder d'innombrables sujets liée aux compétences transversales et à la culture générale, tout en faisant progresser en langue française.

3. Perception émique du dispositif UPE2A

3.1. UPE2A : un dispositif bien accueilli par les élèves concernés

Pour tous les collégiens observés, l'arrivée à l'école française a rimé avec l'arrivée en dispositif UPE2A. Leur parcours se ressemble : entre le moment où ils sont arrivés sur le territoire français et le début de leur scolarité, il leur a fallu attendre plusieurs mois, contrairement aux enfants plus jeunes pour qui une inscription à l'école par la mairie se fait pratiquement du jour au lendemain. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, ces élèves ont dû attendre leur affectation pour savoir quel établissement ils allaient fréquenter. Helena témoigne à ce sujet :

Arrivée en France en septembre, école décembre. Je reste à la maison, avant pas d'amis, seulement à la maison. Moi pleurer beaucoup, amis au Portugal. Maman m'a donné un cahier, cahier pour apprendre, mais c'est pas la même chose, moi étudier toute seule, c'est pas bien. (EN 29/03)

Pour tous les élèves interrogés, l'entrée au collège a été vécu comme un moyen de rompre leur isolement, et pour la plupart d'entre eux, d'enfin commencer à apprendre le français :

Egzon : Si moi pas école, rien parler français, école très bien, si pas école, moi toujours parler albanais à la maison . (EN 15/03)

C. : Arrivée il y a 5 mois. Attendre 1 mois à la maison avant de de venir au collège. J'étudiais un peu le français, regardais films en français et en anglais. Je connaissais pas l'école, je savais pas que c'était international, mais c'était bien de sortir. (EN 5/04)

Nous voyons le fort rôle de socialisation de l'école qui va de pair avec celui de tremplin pour les apprentissages.

Les raisons de leur inscription en UPE2A liée à leur allophonie, et son caractère transitoire, semblent bien comprises. Les élèves ont aussi conscience que leur enseignante référente ainsi que les enseignants intervenant spécifiquement en UPE2A pour les mathématiques et l'anglais sont spécialisés pour ce public d'élèves allophones. Leur bienveillance et le rythme adapté qu'ils appliquent sont mis en avant dans les témoignages.

Helena : Les profs, Madame J. très gentille avec nous, parle français, elle et le prof de mathématiques parlent pas trop vite parce qu'ils savaient que nous parle pas français. Normalement elle parle vite mais avec nous, elle parle doucement. Il y a des madames qui parlent trop vite comme ça. J'ai cours normalement avec la classe de 3ème, la madame parle trop vite, moi dis « vous pouvez parler doucement avec moi », elle est restée fâchée . (EN 29/03)

Les objectifs des cours en UPE2A et ceux des cours en CLO ne sont en fait pas du tout les mêmes. Les uns se focalisent sur les apprentissages en langue française tandis que les autres sur les contenus disciplinaires et transversaux. Aabib semble l'avoir bien compris :

Avec Mme J. , on apprend des choses à notre niveau, mais avec la classe ordinaire on apprend comment les gens ils parlent, comment ils expliquent un sujet devant un tableau, les explications quand ils dictent. Mme J. dicte pas beaucoup textes car les élèves pas capables d'écrire. (EN 6/04)

En effet, les objectifs de l'inclusion en CLO sont tournés vers l'acquisition des compétences scolaires. Réussir un parcours scolaire dans un nouveau pays implique d'en saisir les codes. Aabib montre qu'il a appris, en observant et participant à une CLO, les modes de fonctionnement d'une classe en France et a découvert les exercices typiquement français qui font partie des apprentissages dans notre système scolaire, tels que les exposés ou les leçons dictées. L'objectif de l'inclusion en CLO est triple :

- la socialisation avec des pairs du même âge
- la découverte des contenus disciplinaires en langue française
- l'acquisition du métier d'élève en voyant comment fonctionne une classe ordinaire et comment se comportent les élèves tant dans leur relation aux enseignants qu'en matière de méthodologie d'apprentissage.

Une seule élève a exprimé un avis plus négatif sur les cours en UPE2A :

Je pense que ça devrait être d'une autre façon parce que chaque élève a son niveau, on ne peut pas mettre un élève qui sait moins avec des élèves qui savent plus, c'est pas le même niveau. (C. , EN 5/04)

L'hétérogénéité des élèves de la classe UPE2A est une réalité, comme c'est d'ailleurs le cas dans toutes les classes. On pourrait penser que le niveau en français, du moins, est le même, vu que, par définition, les élèves inscrits en dispositif UPE2A viennent d'arriver en France, mais plusieurs facteurs expliquent que ce ne soit pas le cas :

- Tout d'abord les élèves peuvent arriver à n'importe quel moment de l'année scolaire.
- Leurs parcours scolaires antérieurs sont très variés : un élève régulièrement scolarisé antérieurement dans un pays occidental s'adaptera sans doute plus vite qu'un élève dont la scolarité a été suivie de façon irrégulière ou chaotique, ou dans des conditions très différentes tant au niveau matériel que méthodologique (accent mis sur l'apprentissage par cœur par exemple).
- Les langues d'origine jouent aussi sur l'apprentissage du français. Un EANA qui parle une langue latine, qui maîtrise l'alphabet latin progressera en général plus rapidement qu'un élève dont la langue d'origine a un autre alphabet et qui n'a pas étudié l'anglais; et nous n'oublions pas le cas des élèves non et peu scolarisés antérieurement pour qui le passage à l'écrit ne peut se faire dans leur langue d'origine, ce qui accroît les difficultés.
- Enfin, chaque élève étant différent, y compris sur le plan cognitif, le rythme de chacun sera variable.

C. a donc raison de dire que le niveau en français n'est pas homogène au sein de la classe. Toutefois l'avantage du dispositif UPE2A ouvert et inclusif (contrairement à l'ancienne CLA) est son aspect modulable et personnalisable. Ainsi, certains élèves vont uniquement en CLO pour les matières plus orales et manuelles, telles que l'Education Physique et Sportive ou les Arts Plastiques, tandis que d'autres, comme C. , passe 50% de leur semaine en CLO.

L'école n'a toutefois pas le monopole des apprentissages, et, à mon sens, pour être une réussite, elle se doit d'ouvrir les élèves sur le reste de la société, transmettre les valeurs et les contenus comme autant de ponts permettant à ces élèves allophones d'évoluer dans les sphères autres que purement scolaires.

Maka m'a spontanément donné un exemple de cette compétence de savoir-vivre, très importante socialement, lorsqu'il m'a parlé des notions de variations linguistiques et d'adaptation situationnelle, avec ses propres mots :

On apprend beaucoup beaucoup parler. Quand il y avait quelqu'un qui parlait, par exemple on dit « vous » on dit pas « tu ». Oui avec Diadé je dis « toi », avec vous je dis « vous » pour le respect. Madame J. m'a expliqué tout ça. (EN 5/04)

Les stages que les élèves inscrits en classe de 3ème ont eu à effectuer pour les aider à réfléchir à leur orientation après le collège ont aussi été sources d'apprentissage complémentaire à celui de l'école. L'exemple le plus frappant, évoqué par deux fois dans les entretiens par les élèves, est celui du lexique. Comme ils le font si bien remarquer, l'école ne leur apprend pas tout mais leur donne les clés pour accéder à d'autres terrains tout aussi importants et enrichissants.

Zacharia : En mini-stage, je pars seul. Electricien. Il dit « câble », moi je sais pas. (EN 5/04)

Maka : Au stage j'apprends aussi beaucoup : Simply Market. Quand j'ai demandé le parler français, j'ai parlé au travail, c'est pas le même qu'ici. On a parlé beaucoup de choses d'école mais au travail, « prends-ci », « mets ça-là », « des machines », « tu mets les cartons », on a pas parlé ça à l'école. (EN 5/04)

Le français comme langue de scolarisation est bien l'objectif principal de l'école, les autres champs seront mieux abordés en contexte professionnel avec d'autres spécialistes. Il est important que l'école ne soit pas fermée sur elle-même et accompagne les élèves vers les autres sphères de la société pour les préparer à y évoluer.

3.2. Mixité et multilinguisme comme gage de progrès en français et d'ouverture culturelle

Nous l'avons vu, la variété des nationalités et origines au sein d'un dispositif UPE2A est presque toujours de mise. Dans le groupe que j'ai observé, 11 nationalités et 19 langues sont représentées. Que pensent les EANA de cette concentration de langues au sein d'un même groupe ? Aurait-ils préféré se retrouver entre élèves originaires du même pays et parlant la même langue pour peut-être créer une homogénéité plus favorable à l'apprentissage du français ? On peut penser en effet qu'une certaine homogénéité de langues peut faciliter les échanges au sein de la classe ainsi que les amitiés, et peut donc sembler de prime abord quelque chose de naturellement recherché a fortiori chez de jeunes apprenants ayant besoin d'être rassurés.

J'ai été étonnée de la maturité et de la prise de distance des élèves face à ce sujet : il s'avère que, comme j'ai pu le constater lors des entretiens menés, tous s'accordent sur les effets positifs de la mixité des origines au sein de la classe de FLE.

Les bénéfices de ce multilinguisme qui sont évoqués en entretien sont de deux ordres :

- ayant quasiment tous des langues différentes, la langue de communication est forcément le français, qui est un authentique véhiculaire. Les élèves ont conscience que ceci est un point majeur pour les aider à progresser en français

Zacharia : Moi avec Egzon, lui sait pas espagnol et moi pas albanais, donc on parle français (EN 5/04)

Maka : Je ne parle pas la langue d'Egzon, je ne parle pas la langue d'Aabib, alors je parle français.
(EN 15/03)

Egzon : Par exemple tous les Albanais pas parler français très bien, toujours parler albanais (EN 15/03)
- la mixité est également vue comme l'occasion d'être confrontés à d'autres langues et cultures, et donc source d'enrichissement personnel et de nouveaux savoirs.

Helena : Je pense que peut-être si les personnes parlent beaucoup de langues je peux demander comment se dit... ?, très intéressant. [...] On apprend beaucoup de langues (EN 29/03)

Lansana : C'est bien mélangé : j'apprends l'espagnol et autres langues (EN 29/03)

J'ai remarqué en effet lors des temps plus informels que j'ai passé avec les élèves (déplacements en tram, interours) qu'une de leurs activités favorites était de s'apprendre mutuellement des mots dans les langues des uns et des autres, en s'efforçant de les prononcer correctement, ce qui demandait application, répétition et patience.

3.3. La tour de Babel : malédiction ou vraie chance ?

Selon la Bible, la diversité linguistique serait la conséquence d'une punition divine suite au projet trop orgueilleux des hommes de construire une tour pour atteindre Dieu. La multiplicité des langues aurait donc servi à désunir les hommes qui, depuis cet épisode de l'Ancien Testament, ne se comprendraient plus.

On peut dire que le groupe-classe UPE2A est une version miniature de cette diversité planétaire et que loin de l'image négative véhiculée par la malédiction de la Tour de Babel, elle devient un formidable terrain informel de rencontres interculturelles où tout devient possible, comme améliorer ses compétences dans une langue grâce à un camarade-professeur tout trouvé :

Helena : On apprend beaucoup de langues. Avant je ne parlais pas espagnol, mais maintenant je parle beaucoup espagnol, je suis amie avec Zacharia, je lui demande comment on dit et il dit. (EN 29/03)

Ou élargir ses connaissances sur les pays et les langues du monde :

Maka : Un autre va comprendre Mali a beaucoup de langues. (EN 5/04)

Un autre des effets de cette mixité créée artificiellement est que les élèves deviennent familiers avec les langues des autres, inconnues auparavant. Cette mixité suscite les rencontres et l'ouverture aux autres et à l'inconnu, tout comme elle demande une grande capacité d'adaptation face à la différence. L'esprit de curiosité est attisé et même cultivé.

Les élèves ont été invités à assister et participer à un récital de poésie plurilingue, menés par tous les élèves de 3^{ème} de la CSI. Suite à ce spectacle où les élèves ont été exposés aux 7 langues représentées dans les sections de l'établissement, Aabib fait un bilan :

Je savais que c'était portugais et espagnol, mais italien non... quand des personnes parlaient je pensais espagnol mais c'était italien. Portugais, c'est bon : par rapport à la prononciation ils disent « ch » comme ça, portugais il y a prononciation que j'ai entendue beaucoup en section portugaise. (EN 6/04)

Ce témoignage corrèle parfaitement la notion de biographie langagière : le hasard de la vie aura mis sur le chemin d'Aabib cette langue portugaise, lors de son arrivée en France, parce qu'un projet théâtre impliquant la section portugaise avait été mis en place par les enseignants. Cette langue devenue familière lui rappellera peut-être toute sa vie ses premiers temps en France, entouré de nombreux camarades lusophones. Nous pensons aussi à Egzon, l'albanais, et Zacharia le basque-marocain, devenus meilleurs amis au hasard d'une affectation en UPE2A et qui, sans avoir pu le prévoir, auront tout naturellement appris de l'un et de l'autre des éléments de langue et de culture, au fil de leurs discussions amicales. Ces histoires de vie font écho au conte animé *Azur et Asmar*¹⁷ où deux petits garçons, frères de lait, parce que la maman de l'un est la nourrice de l'autre, grandissent en France, bercés de chants traditionnels marocains, ce qui les marquera tous deux dans leur construction identitaire.

Comme nous l'avons vu, la découverte de nouvelles langues et cultures donne parfois envie d'apprendre ces langues, au-delà des incontournables français et anglais, parce qu'on les trouve belles, que ce sont celles de ses amis ou pour des raisons familiales et de construction identitaire, celles des ancêtres. Parfois aussi un coup de foudre a lieu. C. exprime cette découverte et cette soif d'apprendre :

Il y a des fois, on ne sait même pas que cette langue-là existe. Quand on entend ,... : waouh ! ça existe ! Ca donne envie d'apprendre, au moins dire quelques mots dans cette langue. (EN 5/04)

Maka, lui, est plus mesuré et se veut concentré sur son objectif premier :

Français c'est dur, quand tu comprends français, une autre langue ça va, mais je concentre français d'abord. Plus tard j'apprends une autre langue. (EN 5/04)

En conclusion, nous voyons que les élèves de la classe que j'ai observés ont l'air de se sentir bien dans le dispositif et dans le collège, en ayant bien conscience de la parenthèse que constitue peut-être cette année particulière qui est leur entrée dans le système scolaire français. Certains regrettent déjà l'ambiance particulière de bonne camaraderie de ce petit groupe :

Helena : en septembre je vais aller dans classe normale, je ne suis pas contente ; là j'aime bien UPE2A mais classe normale c'est différente. Moi je suis bien avec toutes les personnes, personne fait de

¹⁷ Film de Michel Ocelot, sorti en 2006

groupe, je déteste ça ; tout le monde parle avec toi, c'est pas comme ça dans la classe normale. (EN 29/03)

Cette vision sans doute un peu fantasmée de ce que peut être une classe ordinaire par opposition au dispositif UPE2A reflète en tous cas bien l'état d'esprit de ces élèves à ce tournant de leur vie. Ces amitiés plurilingues fortuites à un moment où se construisent leurs nouvelles vies en France montrent bien le double axe sur lequel s'échafaudent leurs identités : le camarade de l'UPE2A est à la fois un même, identique, miroir de leur parcours, où se projeter et auquel s'identifier, mais aussi un être unique, autre, nouveau et différent, à découvrir et apprivoiser.

Les vers qui closent le poème de Paul André « Les Juments Blanches » présenté par les élèves dans la pièce de théâtre pourraient servir de métaphore pour parler de ces élèves :

« Comme vous pouvez le voir,
toutes ces juments sont très différentes.
Mais ce sont toutes des juments blanches. »¹⁸

¹⁸ Pour consulter la totalité de ce poème, voir Annexe 6 p118

Partie 4

-

Ouverture et bilan :

vers de nouvelles perspectives didactiques

Chapitre 9 Enseignement des langues : une vision européenne

1. Le 1^{er} Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) : identifier les composantes de la compétence plurilingue

Après 10 années de travail de recherche scientifique et de concertation, le Conseil de l'Europe publie en 2001 le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais Cadre). L'objectif principal était de créer un outil descriptif permettant d'unifier l'enseignement des langues en Europe. Au niveau didactique, le Cadre promeut une approche par tâches dans une perspective actionnelle. Les compétences sont clairement identifiées en 2 catégories (Rosen, 2007 : 24-25):

Les compétences générales de l'individu :

- les savoirs qui correspondent à la culture générale et aux connaissances intellectuelles
- les savoir-faire ou habiletés qui recouvrent les aptitudes et savoir-faire interculturels
- les savoir-être qui prennent en compte la personnalité des apprenants (le je-sujet)
- les savoir-apprendre qui sont des compétences plus générales qui permettent un apprentissage en autonomie (apprendre à apprendre)

Les compétences communicatives :

- la compétence linguistique avec ses composantes lexicale, grammaticale, phonologique
- la compétence pragmatique (au niveau discursif)
- la compétence sociolinguistique qui permet d'utiliser la langue dans les interactions du quotidien et qui articule les compétences linguistique et pragmatique.

Le Cadre se veut donc un outil permettant d'enseigner mais aussi d'évaluer de manière homogène la maîtrise d'une langue, quelle qu'elle soit, sur une échelle allant du niveau A1 (utilisateur élémentaire) à C2 (utilisateur expérimenté), grâce à des descripteurs mesurant le degré de maîtrise des compétences mentionnées ci-dessus.

Le Conseil de l'Europe étant une instance indépendante de l'Union Européenne, le Cadre ne peut cependant être limité à sa dimension descriptive et didactique : il porte aussi en lui une vision de la politique linguistique que les états membres souhaitent défendre.

Rosen (2007 : 47) emploie le terme de militantisme pour expliquer que le Cadre soulève et porte la question du plurilinguisme qui devient ainsi une priorité. Pour promouvoir le

plurilinguisme à grande échelle, le Cadre chercherait à encourager un certain nombre de pratiques, en mettant notamment l'accent sur l'éducation, l'enseignement, la formation continue et les échanges entre les pays. Promouvoir le plurilinguisme revient à donner l'occasion à tout citoyen européen de diversifier son apprentissage et sa pratique de langues, qu'elles soient familiales ou étrangères : « l'art de développer un répertoire plurilingue et pluriculturel » (*ibid.* : 52)

Dans ce vaste panorama linguistique se pose, entre autres questions, celle de la langue anglaise dont on peut admettre qu'elle occupe aujourd'hui une place incontournable tant dans l'offre linguistique que dans l'esprit des apprenants. Le rôle de lingua franca attribuée à l'anglais de nos jours comporte une double conséquence : l'apprentissage de l'anglais est certes très répandu et résout bien des problèmes de communication, mais il en découle que la langue anglaise semble réduite à cette image d'outil dans une dimension purement pratique et utilitariste, ce qui évacue les dimensions culturelles et parfois même linguistiques. Nous estimons donc que l'enseignement de l'anglais devrait être repensé pour à la fois lui donner sa place de langue à part entière et laisser la place à d'autres langues. Beacco et Byram (cité par Rosen, 2007 : 51) considèrent que plutôt que d'aller à contre-courant et militer contre la domination de l'anglais, il conviendrait de trouver des solutions permettant de promouvoir un plurilinguisme qui n'écarte pas l'anglais. Ils proposent plusieurs solutions intéressantes dans lesquelles les professeurs d'anglais auraient une grande part à jouer :

Introduire l'apprentissage de l'anglais très tôt dans les enseignements scolaires obligatoires tout en fixant des objectifs à atteindre (un niveau A2 pour la conversation ou un niveau B1 pour la compréhension de textes), quitte à réserver les objectifs majeurs à des formations ultérieures et/ou à certains filières spécifiques. Un tel dispositif permettrait de dégager des espaces au sein de la scolarité obligatoire, pour l'enseignement/apprentissage d'autres variétés linguistiques (*ibid.*)

Nous y voyons un grand intérêt car ce type de dispositif permettrait à la fois de ne pas ignorer les bénéfices d'une maîtrise suffisante de l'anglais pour les interactions de type utilitaires, tout en faisant découvrir une première langue 2 aux enfants, mais aussi de laisser de la place pour :

- le choix d'approfondir la connaissance de la langue anglaise et d'en viser une maîtrise plus pointue, pour ceux qui le souhaitent
- la possibilité de se diriger vers d'autres langues au cours de son cursus scolaires.

Les autres solutions envisagées sont un recours plus systématique et plus massif à l'anglais comme langue d'enseignement d'autres disciplines (dispositifs de type DNL – Discipline

Non Linguistique – ou EMILE – Enseignement de Matières par Intégration d’une Langue Etrangère – à l’école primaire) ainsi qu’à l’éducation interculturelle. C’est presque une question d’honnêteté intellectuelle vis-à-vis de ces générations entières apprenant l’anglais de façon systématique et clairement imposée. La question posée par ces chercheurs résume bien ce qui est en jeu : « L’anglais est-il recherché comme lingua franca ou comme langue de nations prestigieuses et modélisantes ? » (*ibid.* : 52). Nous pourrions aller plus loin en ajoutant une troisième proposition : l’anglais peut-il s’extirper de son image de langue-outil et symbole de domination occidentale, et gagner le droit de redevenir une langue à part entière et dans toutes ses dimensions : linguistique, littéraire et culturelle ?

La compétence plurilingue est constituée de plusieurs composantes, et le cas exceptionnel et un peu caricatural de l’apprentissage massif de l’anglais de nos jours, focalisé sur l’efficacité communicationnelle avant tout, tend parfois à les occulter. Le Cadre ne propose pas vraiment de descripteurs mesurant les compétences socio-culturelles : les compétences sociolinguistiques et pragmatiques étant systématiquement et exclusivement rattachées à la compétence communicationnelle. Une des critiques majeures formulées à l’encontre de ce 1^{er} CECRL a visé le risque de standardisation des apprentissages et des certifications alors qu’il affichait a contrario une promotion de la pluralité. Il est vrai que ce militantisme en faveur d’une diversification linguistique (titre du chapitre 8 du Cadre) semble s’arrêter à une annonce et une profession de foi, non suivie d’effets ni de descripteurs allant dans ce sens. On peut en effet se demander si le simple fait d’envisager des descripteurs pour des compétences dans une seule langue à la fois ne va tout bonnement pas à l’encontre de la perspective plurilingue, telle qu’elle est définie (Cadre, chapitre 8, p129) :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d’un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l’expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d’une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l’utilisateur peut puiser.

Le Cadre mentionne donc les cas de maîtrise partielle de langues (« possède, à différents degrés »), tout aussi intéressantes, et insiste sur la non compartimentation des langues. Cependant force est de constater que les descripteurs pour mesurer cette compétence font défaut. On ne va pas plus loin que l’intention : le cadre en reste à la théorie sur ce point. Il semblerait donc que le Cadre, dans cette version de 2001, reste cantonné à une perspective monolingue, quand bien même il annonce une volonté de soutenir et promouvoir le plurilinguisme.

2. *Le nouveau CECRL : enfin une place pour la compétence plurilingue ?*

C'est suite à ces critiques et dans la volonté de poursuivre le travail accompli qu'un projet-pilote du Cadre a été publié en 2016, uniquement en langue anglaise tout d'abord, et soumis à consultation jusqu'en février 2018. Nous nous baserons sur la version publiée en septembre 2017, intitulée : CECRL, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, traduite de l'anglais vers le français par Gilles Breton et Christine Tagliante¹⁹.

Les apports de ce nouveau volume sont de deux ordres : offrir des descripteurs qui n'existaient pas ou peu pour certains niveaux (A1 et C1/C2) ou certains publics (descripteurs pour jeunes apprenants) et « couvrir les domaines pour lesquels il n'existait pas d'échelles de descripteurs dans la version originale » (Cadre avec nouveaux descripteurs p.12) Il s'agit de la compétence de médiation, des langues des signes (sous le titre : « compétence à signer ») et la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement au chapitre consacré à la compétence plurilingue et pluriculturelle (p.164 à 170) et déterminer les axes principaux que propose le Cadre.

La compétence plurilingue et pluriculturelle est présentée sous 3 composantes, chacune ayant son échelle de descripteurs :

- exploiter un répertoire pluriculturel
- compréhension plurilingue
- exploiter un répertoire plurilingue

Nous notons que certaines compétences du domaine interculturel ont été incluses dans un autre chapitre, en rapport avec la médiation interculturelle, telles que « établir un espace pluriculturel » ou « adéquation sociolinguistique et répertoire culturel ». Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (désormais CARAP) qui est un outil pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle est également évoqué : nous y reviendrons plus amplement au chapitre suivant.

Le volume complémentaire du Cadre réaffirme fortement les présupposés sous-jacents qui ont conduit à ces descripteurs :

- A l'échelle de l'individu, les savoirs et l'expérience des langues et des cultures ne sont pas cloisonnés et sont interconnectés.

¹⁹ Cette version française date de février 2018.

- Est mesurée la capacité à mobiliser ses connaissances linguistiques et culturelles selon les besoins communicatifs et sociaux (et non la maîtrise équilibrée des langues composant le répertoire verbal d'un individu).
- Les savoir-être (ouverture, curiosité, gestion et réaction à l'altérité, médiation..) font partie intégrante de la compétence de communication.

Avant chaque tableau des échelles de descripteurs est expliqué à quoi correspond et ce que cherche à mesurer chacune de ces composantes :

- Pour l'exploitation du répertoire pluriculturel est mesurée la capacité à percevoir les différences culturelles, notamment dans les codes et les attitudes, et à adapter son comportement et son discours à ces différences.
- Pour la compréhension plurilingue est mesurée « la capacité pratique et fonctionnelle à utiliser le plurilinguisme dans le domaine de la compréhension ». Il est intéressant de noter que les descripteurs ont ciblé en particulier la compétence de réception dans une langue.
- Pour l'exploitation du répertoire plurilingue est mesurée la capacité pratique et fonctionnelle à mobiliser les langues de son répertoire verbal, tour à tour et à bon escient, pour répondre aux besoins de la situation de communication, selon le type d'interaction, en passant éventuellement d'une langue à une autre.

Ces nouveaux descripteurs se veulent suffisamment riches pour sensibiliser apprenants et enseignants à ce volet de l'éducation aux langues, trop souvent mis de côté ou méconnu. Cependant, le contexte politique actuel (« crise des migrants », replis identitaires, montée des extrêmes, xénophobie) ainsi que cette volonté affichée d'augmenter le nombre de descripteurs dans la même voie qu'en 2001, ont amené certains chercheurs à mettre en garde contre ce Cadre trop « cadrant » : risque de standardisation des apprentissages et des évaluations, cadre omniprésent et influençant de façon pérenne et profonde la vision de l'enseignement des langues :

[...] c'est la domination d'une certaine conception, standardisante et dogmatique, de la didactique des langues qui se trouve pérennisée et même renforcée, ce qui témoigne à la fois d'une cécité certaine, qui conduit à la destruction de toute réflexion dynamique et située, et d'une amnésie coupable vis-à-vis de l'histoire même du CECRL.²⁰

²⁰ Extrait de la Tribune intitulée « Le projet d'amplification du CECRL : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe », co -signée par de nombreux chercheurs dont l'ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants didacticiens de langues étrangères) et ASDIFLE (Association de didactique du français langue

En effet, le Cadre se voulait à l'origine descriptif mais semble être devenu prescriptif, en 20 années de pratique. Cette même tribune dénonce « l'apparente objectivité et scientificité » du Cadre qui « lui donnent l'allure d'un outil inattaquable, ce qui le rend particulièrement récupérable à différentes fins politiques » et met en garde contre la possibilité d'une « utilisation coercitive, normative et, in fine, autoritaire du CECR ». Ce qui est dénoncé ici est le détournement du rôle premier du CECRL qui se voulait « une base commune »²¹ pour l'élaboration de référentiels, de manuels, de certifications... en fournissant des outils permettant une meilleure communication entre tous les acteurs européens. Cette Tribune met aussi en garde contre la « course folle » à toujours plus de descripteurs, qui peuvent avoir un caractère enfermant : en effet, « les concepts dont il est question (médiation, plurilinguisme, interculturel) ne peuvent être réduits à des descripteurs, des niveaux, des compétences, des tâches et des opérations cognitives. [...] Par définition, ces éléments ne se laissent pas enfermer dans des grilles, sauf à vouloir les contrôler en les technicisant pour en assécher toute la diversité et l'hétérogénéité ». (*ibid.*) En effet, l'utilisation massive et systématique des tableaux de descripteurs et de niveaux tendent à déshumaniser et dépersonnaliser les apprentissages et les enseignements, et peuvent sur le long terme réduire l'amplitude des possibles et des pratiques. En fin de compte, ces chercheurs appellent à une posture de vigilance face aux dérives et abus éventuels, à de la prudence et de la prise de distance sur les 20 dernières années écoulées où s'est mis en place le Cadre, pour garantir la pluralité des apprentissages des langues : « Nous réaffirmons notre engagement pour une didactique des langues plurielle, éthique et responsable ». (*ibid.*)

étrangère) disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 13/06/18]

²¹ CECRL (2001) p.9

Chapitre 10 : Vers une éducation au plurilinguisme

Nous avons vu que sortir d'une vision monolingue n'est pas aisée, chaque langue du répertoire d'un individu étant le plus souvent envisagée de façon cloisonnée, tant au moment de son apprentissage que de son évaluation. Il nous a donc paru important de parcourir les options qui s'offrent à tout acteur désireux d'essayer d'envisager les langues dans une dimension plurielle.

1. *La pluralité au cœur des apprentissages*

Lahire a expliqué comment, dès sa prime enfance, le petit humain évolue dans un habitus non homogène, ce qui crée une « hétérogénéité des expériences socialisatrices » (Lahire, 2011 : 51), ce qui lui confère son caractère à la fois pluriel et unique. (cf. partie 6.5). L'apprenant de la classe de langue, qu'il soit jeune ou moins jeune, porte forcément en lui une pluralité qu'il convient d'accueillir, notamment à travers sa/ses langues.

Mais cela ne va pas de soi dans la pratique. Hélot (2006 : 186) pointe le paradoxe qui sous-tend l'enseignement des langues en France, et nous pourrions dire en Europe, notamment à travers le CECRL :

D'un côté, des moyens importants pour que les élèves deviennent des citoyens multilingues, de l'autre une non-reconnaissance des compétences multilingues de nombreux élèves.

Il s'agit d'un constat sur l'institution tout entière, au-delà des pratiques propres à chaque enseignant : (*ibid.*)

L'institution scolaire a du mal à reconnaître cette diversité de pratiques fondées sur le rôle social des langues, ainsi que la dimension affective que nombre de locuteurs entretiennent avec leur langue.

Il en résulte une invisibilité de certains bi-plurilinguismes chez les apprenants. Hélot va plus loin en affirmant que tout enfant avant d'arriver à l'école aura fait l'expérience d'une certaine diversité linguistique qui peut s'apparenter à une forme de plurilinguisme, puisque chaque langue connaît des variations : « Une langue est toujours plurielle [...] La pluralité existe à l'intérieur d'une même langue, parlée par une même personne ». (Hélot & Young, 2006 : 209). Une approche plurilingue va donc de pair avec une sensibilisation aux variations langagières, y compris dans la langue première de l'enfant. Hélot et Young défendent l'idée d'une école comme « lieu où on met en commun ses compétences et ses savoirs, où on apprend à vivre ensemble en partageant plusieurs langues pour construire des valeurs communes » (*ibid.* : 223), et appellent à une plus grande continuité entre l'école et la maison, en établissant des ponts et des éléments de comparaison entre les langues de la maison et la

langue de l'école. Ainsi, les enfants monolingues comme les enfants plurilingues s'y retrouveraient. La langue commune de l'école pourrait correspondre à ce qu'on appelle « français langue de scolarisation » qui est une variété du français. L'ouvrage collectif de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-plurilingue (ADEB) sous la direction de D. Coste (2013) affiche dans son titre une métaphore parlante que nous avons repris pour le titre de cette partie : « Les langues au cœur de l'éducation », le cœur comme organe vital, centre de tous les affects, partageant avec les langues beaucoup de points communs. L'éducation plurilingue se veut un projet inclusif « visant à œuvrer contre les multiples formes d'exclusion qui affectent la société » (*ibid.* : 15). Les auteurs estiment que « c'est grâce notamment à une éducation langagière didactiquement inclusive que l'Ecole peut mettre en œuvre un projet éducatif socialement inclusif » (*ibid.* :16).

La création d'un espace plurilingue va se ressentir jusqu'à la perception de l'interlangue de l'apprenant : les traces de langues autres que la langue cible, ou les références à d'autres langues ou cultures, ne sont plus perçues comme des déficiences, mais bien comme le reflet d'une interlangue en construction :

C'est une variété, une version de la langue cible. Ce n'est pas quelque chose d'imprécis qui se situerait à mi-chemin entre deux langues (...). C'est le résultat des stratégies d'acquisition, d'un véritable travail sur la langue (...). L'apprenant fait des hypothèses sur la nature de la langue-cible en fonction des données dont il dispose.(...) Il organise ces données activement et fait des généralisations à partir de ses hypothèses qui dévoilent le caractère systématique et ordonné de ses productions, notamment ses erreurs. (Deprez, 1994 : 158)

Castellotti (2001 : 72) redonne ainsi à la langue maternelle de l'apprenant une nouvelle place dans l'acquisition d'une langue étrangère :

L'interlangue apparaît comme un processus éminemment interactif (...elle apporte un) nouveau statut pour la langue première dans l'appropriation d'une autre langue : d'obstacle, elle est devenue source et référence, ce qui ouvre une réhabilitation de son rôle et de sa présence en classe de langue étrangère.

2. Approches plurielles : des outils adaptés à la classe

La didactique du plurilinguisme a vu se mettre en place des démarches innovantes dans le domaine de l'enseignement de langues.

Dans les systèmes scolaires européens sont expérimentés dès le milieu des années 1990 des protocoles d'enseignement s'éloignant de la traditionnelle classe de langue. L'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE) ou Content

and Language Integrated Learning en version anglaise (CLIL) existent maintenant depuis 20 ans et font partie de ce qu'on appelle les approches plurielles²². Ces démarches permettent d'aborder, le plus souvent en école primaire, des contenus du programme (sciences, arts, histoire..) dans une autre langue que celle de scolarisation principale, ce qui fait aussi travailler cette langue. En cours d'EMILE, on peut donc dire que la langue étrangère est à la fois outil de communication et objet d'étude, même si ce deuxième volet est moins souvent explicite. L'avantage est de travailler les compétences langagières en contexte et de donner du sens et de l'authenticité aux échanges. Selon Hélot (2007 : 143), la vision de l'EMILE ne recoupe pas tout à fait la version anglaise CLIL, la première étant centrée sur une « didactique disciplinaire, articulée et transversale » (Gajo, cité par Hélot, *ibid.*) tandis que la deuxième s'inscrit dans une « didactique prioritairement linguistique ». (*ibid.*) Hélot regrette par ailleurs que les sections internationales, européennes et orientales aient tendance à recruter parmi les « élites internationales » (*ibid.* : 145) et procède donc à une « discrimination par le haut » (*ibid.* : 151). Nous noterons que les sections internationales concernant des langues de l'immigration sont assez rares en France, et ferons remarquer à ce sujet l'ouverture en 2001, à Grenoble, de deux sections internationales supplémentaires, l'une en arabe, l'autre en portugais, ce qui s'est traduit par un changement perceptible dans les marqueurs socio-économiques de l'établissement en question et dans lequel j'ai réalisé mon travail de terrain (la Cité Scolaire Internationale de Grenoble).

Il est par contre difficile de se démarquer de la vision monolingue des langues, vision encore très prégnante dans le système éducatif et la formation des enseignants. Même dans les filières dites bilingues ou internationales, on remarque une propension à la juxtaposition de deux monolinguisms plutôt qu'une approche réellement plurilingue englobant l'étude et l'utilisation de deux ou plusieurs langues.

La mission de l'école elle-même doit être repensée. Pour Lüdi et Py (2003 : 180), l'école devrait permettre de « développer des répertoires multiples, dynamiques et flexibles ». Pour cela, il faudrait abandonner l'image de l'école comme situation homoglotte, et redéfinir l'objectif central de l'enseignement des langues comme étant de « préparer les apprenants à profiter un maximum des situations de communication extra- et postscolaires

²² Au sujet des démarches qui peuvent être regroupées sous la dénomination « approches plurielles », voir l'article de Candelier et Schröder-Sura : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15candelier_schroeder.pdf [consulté le 27/06/2018] On retiendra que ce n'est pas tant ce qui est enseigné mais la façon de l'enseigner-en faisant des ponts entre plusieurs langues ou non- qui fera d'un enseignement bilingue une forme d'approche plurielle.

en ouvrant la classe de langue vers l'extérieur ».(*ibid.*) Il s'agit bien d'aider les apprenants à adopter une posture de disponibilité et d'attention, de façon dynamique, ce qui les rendrait aussi acteurs de leurs apprentissages et autonomes dans la construction de leurs savoirs et savoir faire.

Ces tentatives d'enseignement bilingue et d'ouverture au plurilinguisme se situent dans une vision plus vaste de l'enseignement et de l'éducation que l'on pourrait regrouper sous l'expression d'*éducation au plurilinguisme* qui va au-delà de l'enseignement des langues et de l'enseignement plurilingue.

La démarche la plus connue de l'éducation au plurilinguisme est sans doute *l'Eveil aux Langues*, issue du *Language Awareness* britannique²³. L'Eveil aux Langues a plusieurs objectifs dont voici les principaux : accueillir l'élève et les familles dans leur entité plurielle, ouvrir à l'altérité, créer un espace propice à tous, monolingues comme plurilingues, pour acquérir de nouvelles compétences linguistiques et métalinguistiques, prendre en compte le déjà-là pour construire de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Helot (2007 :186-189) revient sur les débats qui ont entouré la traduction en français de l'expression « Language Awareness » et qui mettent bien en lumière les enjeux de ce type de démarche. Le terme « awareness » évoque une sensibilisation et une prise de conscience, d'où le choix de la dénomination « éveil », qui a toutefois l'inconvénient d'avoir pour connotation l'idée d'amorce uniquement et non de construction élaborée. C'est ce que Candelier regrettait (cité par Hélot, *ibid.*), d'où sa proposition d'englober la démarche d'Eveil aux langues dans une dénomination plus large sous le terme d' « approche plurielle des langues et de cultures » qui désigne une « démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille sur plusieurs langues » (*ibid.*), ce qui peut se retrouver tout au long de la vie, contrairement à l'Eveil aux Langues plus adapté en niveau primaire. C'est ainsi qu'est née la dénomination « approches plurielles » qui sont un ensemble de démarches didactiques qui ne visent pas la maîtrise d'une ou plusieurs langues, mais à confronter les apprenants à une multiplicité de langues et de cultures, et à les amener à une meilleure conscience de ce qu'est le langage, en établissant de ponts entre les langues. Simon (2017, chapitre 2) estime que les approches plurielles peuvent être considérées comme une réponse didactique à la pluralité sociale. Nous rejoignons Dabène (1992 :18) qui parle d'*Education au Langage*,

²³ Le père fondateur de cette démarche étant Eric Hawkins (1915-2010) qui publia en 1984 l'ouvrage intitulé *Language Awareness : an introduction*.

comme autre traduction possible de « Language Awareness », puisque l'objectif est de confronter les apprenants dès le plus jeune âge à des systèmes linguistiques variés, de les amener à se décentrer par rapport au(x) système(s) qui leur est/sont familier(s) pour prendre une posture de relativisme, éveiller la conscience métalinguistique et enfin prolonger cette ouverture linguistique au domaine culturel (*ibid.* : 17) .

On peut compter 4 types d'approches plurielles : l'Eveil aux Langues, l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues et l'intercompréhension. Toutes ces démarches sont volontiers comparatistes, les apprenants étant mis en véritable situation de recherche en passant par les étapes d'observation, de manipulation, de réflexion et de conclusion. Les approches plurielles se placent ainsi sur un tout autre axe que l'enseignement traditionnel des langues vivantes. Nous passons en quelque sorte d'une didactique centrée sur *une* langue à une didactique *des* langues, pour enfin arriver à une didactique *du plurilinguisme* (Hélot, 2007 : 210).

Des outils existent déjà pour aider les enseignants à mettre en œuvre les approches plurielles dans leurs classes mais ils sont souvent méconnus. Nous allons présenter les pistes qui nous semblent à la fois les plus pertinentes et les plus simples d'utilisation pour les enseignants :

- Le Cadre de Référence pour une Approche Plurielle des langues et des cultures (désormais CARAP) vient en complément du CERCL et se veut un outil pour développer l'enseignement basé sur les approches plurielles afin de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles. Sur le site internet, très riche et accessible à tous, on trouve un volet de formation pour les enseignants, des matériaux didactiques clés en main selon le type d'approche recherchée et le type de public visé, ainsi que des échelles de descripteurs permettant de mesurer les différentes compétences. Ces descripteurs constituent « des énoncés de ressources internes, qui relèvent essentiellement de deux ordres de compétences : la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité et la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel »²⁴. Le présupposé est que, en utilisant les approches plurielles, l'enseignement va favoriser le développement de ces compétences en sollicitant les ressources internes des apprenants. Les descripteurs du CARAP mesurent les savoirs, savoir-être et savoir-faire des apprenants au sujet de la langue comme langage, de la communication, des stratégies

²⁴ Site du CARAP : <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 14/06/2018]

d'acquisition des langues, du lien entre langue et culture, de la diversité des langues. Ce que nous retenons dans ces descripteurs est l'importance accordée aux attitudes de sensibilité, d'ouverture, de respect et de relation à l'altérité en général, compétences qui sont rarement mesurées et évaluées dans les cursus de formation traditionnels. Ces descripteurs ont l'avantage de mettre en lumière des compétences habituellement peu prises en compte et pourtant essentielles. On peut toutefois se demander s'il est réellement aisé de les mesurer concrètement sur une échelle.

- Le Portfolio Européen des Langues (désormais PEL) a vu le jour à peu près en même temps que le CECRL, en 2001, et a nécessité aussi de longues années de travail pour sa mise au point. Il se veut un outil d'auto-évaluation, destiné à tout apprenant : il en existe désormais des dizaines adaptés à des publics variés tel que les jeunes enfants, les collégiens, les étudiants, les adultes... L'objectif est de donner à chacun l'occasion d'inscrire sur un cahier personnel ses acquis, ses progrès, son bagage linguistique... Rosen (2007 : 68) récapitule les points communs entre tous les PEL, qui se découpent en 3 parties complémentaires : le passeport des langues (bilan individualisé sous forme de profil linguistique), la biographie langagière permettant en quelque sorte de relier parcours de vie et expériences des langues, et enfin un dossier laissé à la liberté de l'apprenant pour noter et rassembler les documents et informations venant étayer son Portfolio. L'avantage du PEL est de mettre l'apprenant dans une perspective longitudinale, avec la vision que la formation en langues dure toute la vie, et n'est pas réduite à une formation scolaire ou formelle. Le PEL, par la visibilité et la légitimité qu'il lui confère, permet également une prise en compte et une reconnaissance du capital plurilingue de chaque apprenant. Le *Journal des Langues* que j'ai élaboré et proposé aux élèves allophones que j'ai suivis cette année – d'après une idée empruntée au projet Evlang (Candelier, 2003) – suivait cette volonté de permettre une amorce de bilan, de réflexion et de projection autour des langues acquises et en cours d'acquisition.

- L'exploitation de la biographie langagière est un autre outil intéressant dans la perspective didactique et sociolinguistique : elle permet de faire émerger les parcours linguistiques, les rapports du sujet aux langues rencontrées dans son parcours de vie, de favoriser une prise de conscience des liens entre les langues dans la construction langagière, sans oublier la construction identitaire qui découle de ce travail autobiographique. La biographie langagière a aussi été utilisée dans une démarche formative des enseignants de

FLE notamment²⁵. Pour Porcher (2013 : 28), la démarche de biographie langagière met en lumière le capital langagier et les acquisitions langagières qui construisent une véritable « culture langagière », qu'il conviendra de gérer, en l'entretenant, la délaissant ou en l'accroissant. La biographie langagière est donc un point de départ qui loin d'être anodin peut constituer les fondations d'un parcours linguistique : « Une biographie langagière n'est donc pas efficiente en soi pour apprendre une nouvelle langue : elle forme simplement (mais c'est décisif) un répertoire qu'il appartient aux heureux bénéficiaires de cultiver au mieux ». (*ibid.*)

- Pour terminer ce panorama des outils utiles à une éducation plurilingue, nous évoquerons l'Autobiographie de Rencontres Interculturelles (mentionnée par Simon, 2017 : chapitre 4 pp 9-10), développée par une équipe du Département de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et publiée en 2009. Tel un Passeport de l'interculturel, l'objectif est de permettre de répertorier les situations de rencontres interculturelles tout au long de la vie afin d'entamer ou prolonger la réflexion sur ces expériences de l'altérité dans la construction identitaire de l'apprenant ou de l'enseignant. Ces rencontres interculturelles peuvent avoir été vécues soit par contact direct soit par le biais de médias. Comme pour le CARAP, le site est accessible en ligne²⁶ et propose des modules d'autoformation à l'utilisation de cet outil avec un public d'âge varié, ainsi que des pistes pour exploiter ce sujet avec des apprenants, sous forme de questionnements ou d'analyse d'images.

Nous voyons que l'éducation au plurilinguisme implique bien tous les acteurs : les apprenants comme les enseignants, ce qui révèle, s'il en était encore besoin, l'absolue nécessité d'une formation adéquate des enseignants. Nous terminerons sur une citation de Francis Goullier²⁷, inspecteur général de langues vivantes à l'époque, qui expose l'idée d'une plus grande transversalité dans l'enseignement des langues et un profond changement dans la formation des enseignants de langues :

Comment éduquer les élèves à cette pratique de la diversité si l'enseignant dans son action quotidienne feint d'ignorer la diversité présente dans ses classes ? Il faudrait maintenant que chaque professeur

²⁵ GALLIGANI S., 2014, « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? », in Causa M., Galligani S. & Vlad M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.

²⁶ https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp (consulté le 15/06/2018)

²⁷ Dans un entretien réalisé à l'occasion d'une journée d'études organisée à l'Institut National de Recherche Pédagogique(INRP) en mai 2010, disponible en ligne (p.VI) : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/2010-2011/xyzep-nb0-37>

d'allemand, d'italien, d'anglais, devienne professeur de « langues », sans renoncer à la responsabilité de sa spécificité. Il faut sortir de la focalisation sur les niveaux de compétences à atteindre et équiper les élèves d'outils cognitifs, affectifs, méthodologiques, qui leur permettent de comprendre ce que sont les langues.

Cela peut apparaître comme une lourde responsabilité sur les épaules des enseignants de langues et en même temps, développer la compétence plurilingue et pluriculturelle exige que l'on sorte des cloisonnements dont l'enseignement des langues aujourd'hui paraît encore prisonnier. Après tout, l'enseignant est bien un « acteur social dans un mode pluriel » (Matthey & Simon, 2009, préface : 5) et est investi par la société d'un rôle à jouer dans l'éducation à l'altérité et au plurilinguisme.

Conclusion

En apportant un coup de zoom sur l'intimité d'une classe d'élèves allophones et sur le vécu de ces élèves allophones, je voulais mieux comprendre comment ces jeunes venus des quatre coins du monde vivaient leur plurilinguisme et comment les enseignants pouvaient les guider dans la construction de leur compétence plurilingue. Au terme de ce travail, il apparaît que ces élèves adoptent des postures variées face à leur plurilinguisme, y compris dans le rôle qu'ils lui donnent dans l'apprentissage du français. Néanmoins leur réception des activités se réclamant des approches plurielles ainsi que du projet théâtre plurilingue et multiculturel nous semble révélatrice du fait qu'une éducation au plurilinguisme est possible et profitable dans l'acquisition du français ou d'autres langues étrangères. La compétence pluriculturelle et la démarche interculturelle nous semblent également des aspects à ne pas négliger lorsqu'il s'agit de développer le capital plurilingue des élèves. Les élèves adoptent déjà des postures plus ou moins conscientes face à leurs langues, celles des autres, celle de l'école et de la société dans laquelle ils évoluent, postures qu'il nous semble bénéfique de révéler, discuter et analyser pour y déceler les traces d'une compétence plurilingue en construction.

Dans la société multilingue et pluriculturelle qui est la nôtre, et à l'heure de la multiplication des échanges et de l'accroissement de la mobilité des populations, l'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité nous paraît être un enjeu majeur. L'école est investie d'une mission importante : former des citoyens qui sauront dialoguer et s'enrichir mutuellement. Dans cette perspective, les dispositifs UPE2A en France semblent avoir de l'avenir, en ce qu'ils offrent un accueil transitoire particulièrement adaptable aux besoins de chacun et modulable, entre cours spécifiques dédiés et inclusion en classes ordinaires.

A mon sens, la réflexion conduite dans le cadre de l'accueil de ces élèves allophones gagnerait à être transférée à l'accueil de tous les élèves à besoins spécifiques (élèves dyslexiques, élèves porteurs de handicaps physiques ou cognitifs, enfants à haut potentiel ou encore souffrant d'hyperactivité...). La richesse qu'offrent ces profils d'élèves venus du monde entier n'est en réalité qu'un aperçu de ce que constitue un public scolaire à première vue plus homogène, mais finalement tout aussi complexe et pluriel, même de façon encore peu visible. Les élèves allophones sont pris en charge pendant une ou deux années après leur arrivée dans le système scolaire français puis tendent à disparaître des statistiques et des dispositifs spécifiques. L'école pourrait faire émerger de façon durable les spécificités de

chacun, créer des espaces d'accueil de la diversité, où chacun se sentirait autorisé à exprimer, tout au long de son parcours de formation, sa singularité et sa pluralité tout à la fois. C'est donc la vaste question de l'inclusion qui est soulevée à travers celle de la prise en charge des élèves allophones.

L'enseignement des langues s'est sans doute trop longtemps cantonné d'une part à une approche singulière, et d'autre part à des cloisonnements et oppositions stériles entre langues dites maternelles, langues secondes, langue de scolarisation, qui ne reflètent pas forcément la réalité linguistiques des apprenants. Cette vision monolingue très française a encore du mal à changer, y compris dans les propositions de parcours bilingues et internationaux, la finalité des apprentissages étant le plus souvent encore envisagée comme la maîtrise de type natif par tous.. Les objectifs linguistiques et communicatifs sont au centre des enseignements au détriment parfois d'autres compétences tout aussi importantes pour interagir socialement.

L'attachement du système scolaire actuel aux matières scolaires nettement compartimentées, visible jusqu'à la formation des enseignants encore peu pluridisciplinaires, est un obstacle à une mise en place de cette vision d'une éducation plus transversale, surtout au niveau secondaire. Les propositions didactiques tels que les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) au collège ou les projets transversaux tel que le projet-théâtre que j'ai pu observer lors de mon stage de terrain constituent, à mon sens, des expérimentations très riches et très intéressantes pour travailler les compétences de façon globale dans une perspective actionnelle, tout en étant une ouverture sur le monde extra-scolaire. L'école a parfois le tort d'évoluer en vase clos, sans créer de ponts suffisants avec la société dans laquelle les élèves vivent pourtant au quotidien.

Nous avançons la proposition de mettre au cœur des apprentissages les compétences pour interagir et non seulement pour communiquer : interagir suppose échanger, pas uniquement faire passer un message de façon efficace. Interagir avec autrui suppose savoir rencontrer l'autre, savoir l'écouter, savoir exprimer des divergences et des convergences. Les compétences interculturelles et sociolinguistiques ainsi que les compétences de médiation devraient donc d'autant plus être travaillées avec les élèves.

L'école a aussi pour devoir de favoriser chez les élèves une prise de conscience de leur répertoire linguistique, qui est multilingue pour tous, à partir du moment où nous considérons aussi les variétés de langues. Connaître et savoir gérer son répertoire verbal est

essentiel pour se construire en tant que citoyen à part entière. Les langues ou variétés familiales ont aussi une place à tenir, comme toutes les langues de socialisation, et faire prendre conscience que la langue de scolarisation est aussi une variété à part entière, scolaire, celle-ci, aura des bénéfices pour tout élève. Au-delà de l'enseignement des langues et cultures, faire mener aux élèves une réflexion sur les langues, les variétés de langues, le langage, nous paraît un enjeu central de l'Ecole.

Bibliographie

- BILLIEZ, J. (1985) La langue comme marqueur d'identité, in CHARBIT, Y.& PEROTTI, A. , Générations Nouvelles, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, volume 1, no 2, pp 95-105
- CALVET, J-L. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*. France : Plon.
- CAMILLERI, C. (1998) «Les stratégies identitaires des immigrés in *L'Identité*, pp 253-257, Auxerre : Editions Sciences humaines
- CANDELIER M. (2003) *L'Eveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : DeBoeck et Larcier.
- CAUSA, M.(2002) *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- CASTELLOTTI, V. (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2001) Comment le plurilinguisme vient aux enfants, in *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005) *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer*. France : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2017) *CECRL, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, version française 2018 consultable en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 13/06/2018]
- COSTE, D. (dir.), (2013) *Les langues au cœur de l'Education. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : EME et Intercommunications.
- DABENE, L. (1992) « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères » pp 13-21 dans *Repères no 6. Recherches en didactique du français langue maternelle, Langues vivantes et français à l'école*, sous la direction de Gilbert Ducancel, disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062 [consulté le 14/06/2018]
- DABENE, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DAUDENDSCHON-GAY, U. & KRAFFT, U (1998) Quand l'exolingue devient de l'interculturel, in *Lidil no18, Revue de Linguistique et Didactique des langues*, novembre

1998, p.99-111, numéro coordonné par Billiez J. et Simon D-L, Université Stendhal, Grenoble.

DE CARLO, M.(1998) *L'interculturel*. Paris : CLE International.

DE PIETRO, J-F. (1988) Vers une typologie des situations de contacts linguistiques, *Langage et société*, n°43. Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles. pp. 65-89, disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3002 [consulté le 7/6/2018]

DE PIETRO, J-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1988) Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, paru dans les *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg*, 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.

Disponible en ligne :

http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf [consulté le 7/06/2018]

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

DURANTI, A.(2004) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Royaume-Uni : Blackwell Publishing.

GALLIGANI, S. (2008) L'identification de l'« enfant étranger » dans les circulaires de l'Education Nationale depuis 1970 : vers une reconnaissance du plurilinguisme ?, in *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. MARTINEZ, P., MOORE, D. & SPAETH, V. Paris : Riveneuve éditions.

GARDNER-CHLOROS, P.(2009) *Code-switching*. Royaume-Uni : Cambridge University Press.

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

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

HELOT, C., HOFFMANN, E., SCHEIDHAUER, M-L. & YOUNG, A. (2006) *Ecart de langue, écarts de culture*. Frankfort : Peter Lang.

ENGLBRETSON, R. (2007) *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

JAFFE, A.(2009) *Stance, Sociolinguistic Perspectives*. Royaume-Uni : Oxford University Press.

- LAHIRE, B.(2011) *L'homme pluriel*. Paris : Armand Colin.
- LUDI, G. & PY, B. (2003) *Etre bilingue*, 3^e édition. Bern : Peter Lang SA.
- MATTHEY, M. & SIMON, D-L. (2009) *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives* , Lidil no 9, Revue de Linguistique et didactique des langues, Laboratoire Lidilem, Grenoble : Université Stendhal.
- MATTHEY, M. (2017) Acquisition et interaction : l'étayage de la communication exolingue , in *Théories de l'acquisition des langues secondes*, cours de M1, parcours Didactique des Langues, mention FLES.
- MOORE, D. (2006) *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MOORE D. et SIMON D-L. (2002) Déréalisation et identités d'apprenants, *Acquisition et interaction en langue étrangère* (disponible en ligne) URL : <http://aile.revues.org/1374> [consulté le 5/06/2018]
- PORCHER, L.(2013) *Sur le bout de la langue, la didactique en blog*. Paris : CLE International.
- RICOEUR, P.(1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- ROSEN, E. (2007) *Le point sur le Cadre européen commun de références pour les langues*. France : CLE International.
- SIMON, D-L. (1997) Alternance codique en classe de langue : Rupture de contrat ou survie ? in *Etudes de Linguistiques Appliquées* no 108. Paris : Didier Erudition.
- SIMON, D-L. (2017) *Education plurielle et interculturelle*, cours de Master 2 en présentiel, Master Didactique des Langues, parcours FLES, Université Grenoble Alpes.
- TRIMAILLE, C. (2017a) *Elèves allophones et Français langue de scolarisation*, cours de Master 2 en présentiel, Master Didactique des Langues, parcours FLES, Université Grenoble Alpes.
- TRIMAILLE ,C. (2017b) *Plurilinguismes et identités*, cours CNED Master 1 , Didactique des Langues, parcours FLES.
- ZARATE, G. (1998) D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital culturel, in *Lidil no18, Revue de Linguistique et Didactique des langues*, novembre 1998, p.141-151, numéro coordonné par Billiez J. et Simon D-L, Université Stendhal, Grenoble.

Table des annexes

Annexe 1 : Bonjour en 17 langues : document 1	107
Annexe 2 : Bonjour en 17 langues : document 2	108
Annexe 3 : Quiz vrai/faux sur les langues et les pays.	109
Annexe 4 : Le journal des langues proposé aux élèves	110
Annexe 5 : Activité : découverte de différentes écritures (Elodil)	117
Annexe 6 : Poème les juments blanches, Paul André.....	118

Annexe 1 : Bonjour en 17 langues : document 1

Associe à l'aide d'une flèche chaque prénom à la langue parlée par cette personne.

Prénoms	Bonjours
---------	----------

Alexandre	<i>Shalom</i>
-----------	---------------

Noah	<i>Kumusta</i>
------	----------------

Nik	<i>An yang</i>
-----	----------------

Marlena	<i>Bonjour</i>
---------	----------------

Nicole	<i>Hi</i>
--------	-----------

Prénoms	Bonjours
---------	----------

Marie-Grâce	<i>Chào</i>
-------------	-------------

Prathaban	<i>Buñ ziu</i>
-----------	----------------

Charles	<i>Bonjou</i>
---------	---------------

Andreea	<i>Merhaba</i>
---------	----------------

Layla	<i>Vannakam</i>
-------	-----------------

Hasan	<i>Dobar dan</i>
-------	------------------

Prénoms	Bonjours
---------	----------

Yasmine	<i>Nì hāo</i>
---------	---------------

Balpreet	<i>Hola</i>
----------	-------------

Vuthdy	<i>Sat Sri Akal</i>
--------	---------------------

Vladyslav	<i>Privet</i>
-----------	---------------

Yi Ran	<i>Tcheripsou</i>
--------	-------------------

Ariane	<i>Salaam a Lekum</i>
--------	-----------------------

Annexe 2 : Bonjour en 17 langues : document 2

Compléter le tableau suivant d'après la séquence vidéo 2.

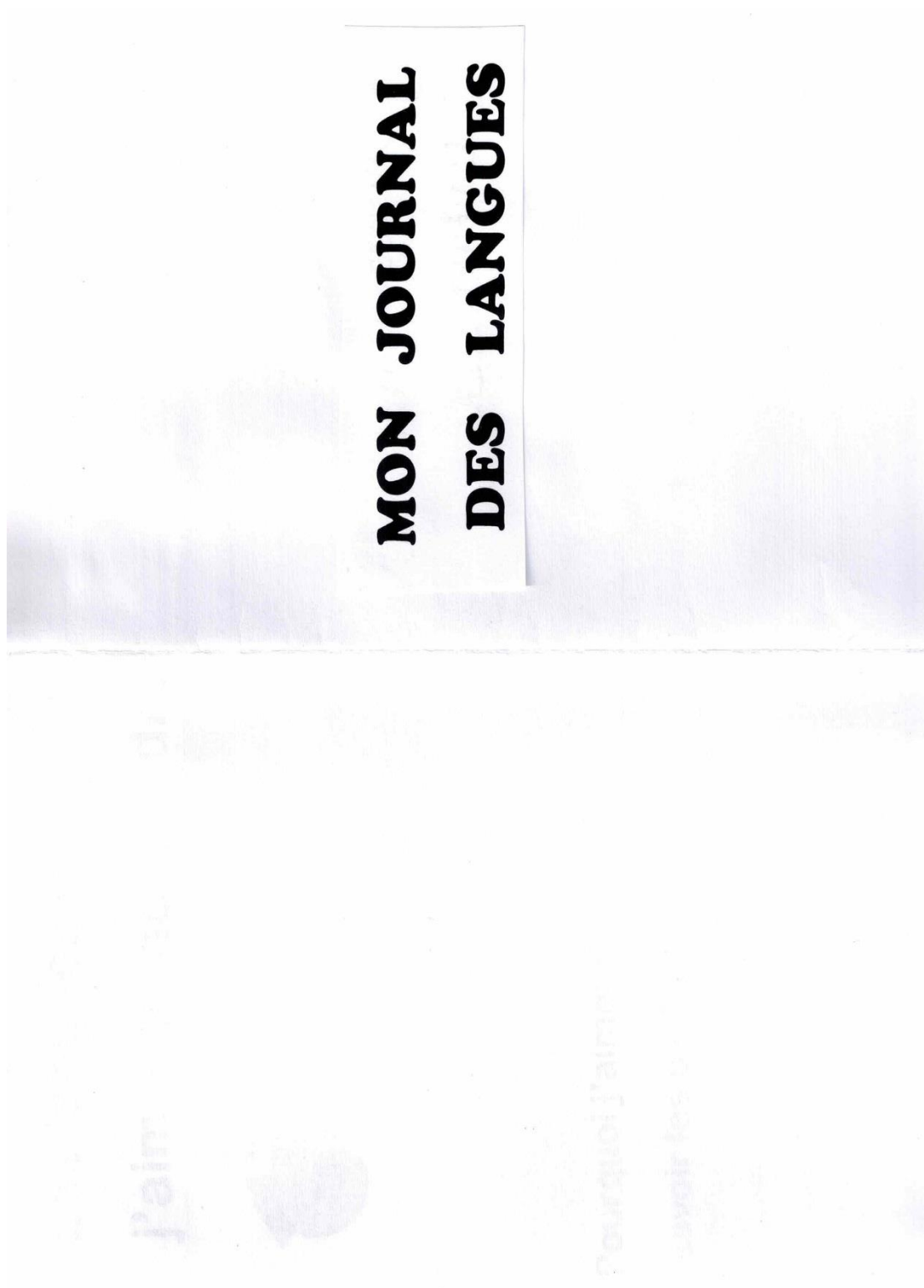
Prénom	Bonjour	Langue	Pays
Alexandre	<i>Bonjour</i>		
Noah	<i>An yang</i>		
Nik	<i>Shalom</i>		
Marlena	<i>Hi</i>		
Nicole	<i>Kumusta</i>		
Marie-Grâce	<i>Bonjou</i>		
Prathaban	<i>Vannakam</i>		
Charles	<i>Chào</i>		
Andreea	<i>Bună ziua</i>		
Layla	<i>Dobar dan</i>		
Hasan	<i>Merhaba</i>		
Yasmine	<i>Salaam a Lekum</i>		
Balpreet	<i>Sat Sri Akal</i>		
Vuthdy	<i>Tcheripsou</i>		
Vladyslav	<i>Privet</i>		
Yi Ran	<i>Nì hāo</i>		
Ariane	<i>Hola</i>		

Annexe 3 : Quiz vrai/faux sur les langues et les pays.

À ton avis, est-ce que les affirmations suivantes sont vraies ou fausses?

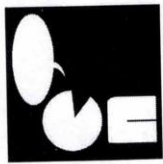
- 1- La langue officielle du Chili est le chilien. Vrai Faux
- 2- La langue officielle du Brésil est le portugais. Vrai Faux
- 3- La Suisse a quatre langues officielles : le français, l'allemand, l'italien et le romanche. Vrai Faux
- 4- Aux Philippines, on parle philippin. Vrai Faux
- 5- Le catalan est parlé en Espagne. Vrai Faux
- 6- La langue officielle du Mexique est le mexicain. Vrai Faux
- 7- La langue inuktitut est parlée au Québec. Vrai Faux
- 8- En Haïti, la langue officielle est l'haïtien. Vrai Faux
- 9- Les langues officielles de l'État d'Israël sont l'hébreu et l'arabe. Vrai Faux
- 10- Le tamoul est une des langues officielles de Singapour, de la Malaisie, de l'île Maurice, de Trinidad. Vrai Faux

Annexe 4 : Le journal des langues proposé aux élèves



Les langues

que je parle



Langues que je parle

bien / très bien :

Langues que je parle un peu :



Où ?

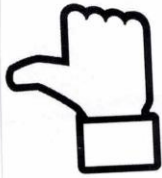


Avec qui ?

Les langues que je comprends

(mais que je ne parle pas)

Langues que je comprends bien :



Langues que je comprends un peu

Pourquoi je comprends

ces langues ?

Pourquoi je ne les parle pas.

3

Les langues que je sais écrire

Langues que je sais bien écrire :

Comment j'ai appris ?

Langues que je sais un peu écrire :

Comment j'ai appris ?

4

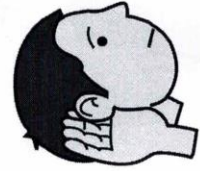
Les langues que j'ai déjà entendues

Langues

Où ?



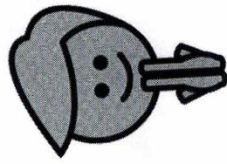
Qui les parle ?



5

6

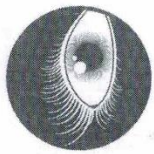
Les langues que je reconnais



Quand je les entends

Activité en classe

Quand je les vois écrites



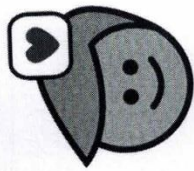
Activité en classe

9

10

Les langues que

j'aimerais apprendre



Pourquoi j'aimerais

savoir les parler?

11

12

Annexe 5 : Activité : découverte de différentes écritures (Elodil)

Langue	Proverbe
créole	Sili mou takhamma a nimimé ma.
arabe	仏の顔も三度まで
persan	الجمال لا يرى حديثه بل يرى حنبة الآخرين
français québécois	Tre già mǎng mQC.
japonais	Ougan ba ou pwen, li pas di ou monte pye kokoye ak soulye nan pye.
vietnamien	لورنه (زطوي سز)
soso	Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.

✕

Langue	Proverbe
créole	Sili mou takhamma a nimimé ma.
arabe	仏の顔も三度まで
persan	الجمال لا يرى حديثه بل يرى حنبة الآخرين
français québécois	Tre già mǎng mQC.
japonais	Ougan ba ou pwen, li pas di ou monte pye kokoye ak soulye nan pye.
vietnamien	لورنه (زطوي سز)
soso	Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.

Annexe 6 : Poème les juments blanches, Paul André

LES JUMENTS BLANCHES

En breton, pour dire "La jument blanche",
on dit : "Ar gazeg wenn".
En arabe, on dit : "El fâras lè bêda".
En anglais, on dit : "The white mare".
En esquimau, on ne dit rien parce que chez eux
il n'y a pas de juments blanches.
En espagnol, on dit : "La yegua blanca".
En flamand, on dit : "De witte merrie".

Comme vous pouvez le voir
toutes ces juments sont très différentes.

Mais ce sont toutes des juments blanches.

Paul André



Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Un terrain d'observation foisonnant : situations exolingues et plurilingues au quotidien	11
CHAPITRE 1. UN CONTEXTE PROPICE A DES ECHANGES PLURILINGUES.....	12
1. PRESENTATION DU TERRAIN.....	12
2. PRESENTATION DU PROJET PEDAGOGIQUE OBSERVE	14
CHAPITRE 2. UNE METHODOLOGIE ADAPTEE A UN TERRAIN MOUVANT	16
1. UNE OBSERVATION EN IMMERSION, DES DONNEES ECOLOGIQUES	16
2. DES DONNEES PROVOQUEES OU SOLLICITEES	17
CHAPITRE 3. RECHERCHE : UNE POSTURE A TROUVER.....	21
1. VERS UNE DEMARCHE QUALITATIVE.....	21
2. LA POSTURE DU CHERCHEUR : LA RECHERCHE-ACTION PORTE BIEN SON NOM	21
Partie 2 - A la croisée des sphères didactiques et sociolinguistiques	23
CHAPITRE 4. UN PUBLIC BIEN SPECIFIQUE : LES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES (EANA)	24
1. QUI SONT LES EANA EN FRANCE AUJOURD'HUI?	24
2. DE LA CLA A L'UPE2A : CHOIX DIDACTIQUES ET CHOIX POLITIQUES	27
CHAPITRE 5. LES ENJEUX DU PLURILINGUISME.....	30
1. PLURILINGUISME : DE QUOI PARLE-T-ON ?	30
2. IMMIGRATION ET ENJEUX IDENTITAIRES	32
3. PLACE DES LANGUES A L'ECOLE : QUELLES LANGUES ?	33
CHAPITRE 6. LES POSTURES DES ELEVES ALLOPHONES.....	36
1. COURS SPECIFIQUES EN UPE2A : AU-DELA DES COMPETENCES PUREMENT DISCIPLINAIRES	36
2. ENTRE STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET ENJEUX IDENTITAIRES : UNE POSTURE A DEFINIR.....	38
3. LES MARQUES TRANSCODIQUES : SIGNE D'UNE STRATEGIE PLURILINGUE ?	40
4. VARIATIONS SUR L'AXE EXOLINGUE	43
5. L'INTERCULTUREL : UN PASSAGE INCONTOURNABLE.....	46
Partie 3 - Analyse et interprétations : représentations et gestion des ressources plurilingues chez les EANA	50
CHAPITRE 7 CONSCIENCE ET GESTION DU PLURILINGUISME CHEZ LES EANA	52
1. IMPORTANCE DE LA/ DES LANGUE(S) D'ORIGINE	52
1.1. Langues comme marqueurs d'identité.....	52
1.2. Des biographies langagières complexes et des identités linguistiques mouvantes	55
2. AUTRES LANGUES ET LANGUES DES AUTRES	56
2.1. Langues familiales et langues véhiculaires.....	56
2.2. Le rôle social des langues.....	57
2.3. Une bonne connaissance des répertoires langagiers de la classe	59
3. PLURILINGUISME : LES MOTS POUR LE DIRE	60
3.1. Des situations variées	60
3.2. Définitions du plurilinguisme.....	63
CHAPITRE 8 POSTURES ET STRATEGIES DES EANA	67
1. DES PRATIQUES INTUITIVES	67
1.1. Des profils d'apprenants variés	67
1.2. S'appuyer sur les autres langues ou non ?.....	69

2.	RECEPTION DES ACTIVITES PROPOSEES : DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DECLENCHEUSES DE NOUVELLES PRISES DE CONSCIENCE ?.....	73
2.1.	Création d'un espace plurilingue.....	73
2.2.	Ouverture à l'altérité et prise de conscience de la diversité des langue.....	75
2.3.	Des compétences transversales à développer.....	76
3.	PERCEPTION EMIQUE DU DISPOSITIF UPE2A.....	78
3.1.	UPE2A : un dispositif bien accueilli par les élèves concernés.....	78
3.2.	Mixité et multilinguisme comme gage de progrès en français et d'ouverture culturelle.....	81
3.3.	La tour de Babel : malédiction ou vraie chance ?.....	82
Partie 4 - Ouverture et bilan :	vers de nouvelles perspectives	
didactiques.....		85
CHAPITRE 9	ENSEIGNEMENT DES LANGUES : UNE VISION EUROPEENNE.....	86
1.	LE 1 ^{ER} CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (2001) : IDENTIFIER LES COMPOSANTES DE LA COMPETENCE PLURILINGUE.....	86
2.	LE NOUVEAU CECRL : ENFIN UNE PLACE POUR LA COMPETENCE PLURILINGUE ?.....	89
CHAPITRE 10	: VERS UNE EDUCATION AU PLURILINGUISME.....	92
1.	LA PLURALITE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES.....	92
2.	APPROCHES PLURIELLES : DES OUTILS ADAPTES A LA CLASSE.....	93
Conclusion.....		100
Bibliographie.....		103
Table des annexes.....		106
Annexe 1 : Bonjour en 17 langues : document 1.....		107
Annexe 2 : Bonjour en 17 langues : document 2.....		108
Annexe 3 : Quiz vrai/faux sur les langues et les pays.		109
Annexe 4 : Le journal des langues proposé aux élèves.....		110
Annexe 5 : Activité : découverte de différentes écritures (Elodil).....		117
Annexe 6 : Poème les juments blanches, Paul André.....		118
Table des matières.....		119

MOTS-CLÉS : plurilinguisme, compétence plurilingue, approches plurielles, UPE2A, élèves allophones, interculturel

RÉSUMÉ

Cette étude menée dans l'UPE2A d'un collège de l'agglomération grenobloise s'intéresse aux pratiques plurilingues des élèves allophones en contexte multilingue et pluriculturel. Par un travail d'observation et d'immersion, des propositions didactiques se rattachant aux approches plurielles, ainsi que des recueils de paroles lors d'entretiens avec les élèves concernés, ce mémoire a cherché à faire apparaître les représentations et la gestion des répertoires langagiers plurilingues des élèves allophones.

Après une présentation du terrain ainsi qu'un point sur la méthodologie de recherche adoptée pour réaliser ce travail, un cadrage théorique permet de définir les notions de sociolinguistiques et sociodidactiques inhérentes à ce sujet. Une analyse thématique des représentations et pratiques des élèves met en lumière les postures variées qui sont adoptées. Enfin des pistes didactiques sont proposées pour permettre aux enseignants de guider les élèves dans la construction et l'actualisation de leur compétence plurilingue et de leur capital pluriculturel.