



**HAL**  
open science

**Pour une meilleure scolarisation des enfants de familles itinérantes ou voyageurs issus de familles roms : améliorer la confiance en soi et favoriser une prise de risque à l'oral grâce à un dispositif d'éveil aux langues en classe de CE2**

Alexandra Marchetti

► **To cite this version:**

Alexandra Marchetti. Pour une meilleure scolarisation des enfants de familles itinérantes ou voyageurs issus de familles roms : améliorer la confiance en soi et favoriser une prise de risque à l'oral grâce à un dispositif d'éveil aux langues en classe de CE2. Education. 2019. dumas-02166795

**HAL Id: dumas-02166795**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02166795>**

Submitted on 27 Jun 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.



**Pour une meilleure scolarisation des Enfants de Familles  
Itinérantes ou Voyageurs issus de familles roms**

**Améliorer la confiance en soi et favoriser une prise de risque  
à l'oral grâce à un dispositif d'éveil aux langues en classe de  
CE2.**



**Référents : Jérémy Castera et Jean-Michel Leperlier**

**2019**

**ESPE – AIX MARSEILLE UNIVERSITÉ**

# Pour une meilleure scolarisation des Enfants de Familles Itinérantes ou Voyageurs issus de familles roms

## Améliorer la confiance en soi et favoriser une prise de risque à l'oral grâce à un dispositif d'éveil aux langues en classe de CE2.

INTRODUCTION	3
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	4
1.1. <i>Références institutionnelles</i>	4
1.1.1. Ministère de l'Éducation	4
1.1.2. Cadre européen	6
1.2. <i>Références scientifiques</i>	7
1.2.1. Diglossie et submersion	7
1.2.2. Éveil aux langues	8
2. EXPERIMENTATION	11
2.1. <i>Entretiens</i>	12
2.2. <i>Calendrier</i>	15
2.3. <i>Relevé des prises de paroles</i>	18
2.4. <i>Résultats</i>	18
2.4.1. Relevé de prise de parole	18
Domaines concernés par les demandes de prise de parole.	24
2.4.2. Évaluations autres.	27
3. DISCUSSION	28
3.1. <i>Limites et perspectives</i>	29
3.1.1. Limites concernant une éventuelle amélioration du niveau global des élèves	29
3.1.2. Limites concernant l'effet du dispositif sur les résultats observés dans le relevé de prises de parole	30
3.2. <i>Impact de ce mémoire sur mes pratiques enseignantes</i>	31
CONCLUSION	32
BIBLIOGRAPHIE.	35
Littérature scientifique	35
Albums jeunesse	36
<i>Sitographie (Matériel pédagogique pour l'éveil aux langues) :</i>	37
ANNEXES	38

## Introduction

J'ai exercé durant 4 ans en collège, en tant qu'assistante pédagogique dans une classe d'élèves primoarrivants non scolarisés auparavant, classe majoritairement composée d'élèves issus de familles roms. J'y ai été confrontée à la problématique que peuvent poser des adolescents pour qui le « métier d'élève » est totalement inconnu et avec lesquels le geste graphique, la segmentation, la syllabation doivent être travaillés en même temps que le lexique, la syntaxe, la construction du nombre. Quelques traits caractérisaient spécifiquement cette population : forte discrimination dans l'enceinte du collège, situations sociales extrêmement précaires, et fort taux d'absentéisme.

Or, cette année en tant que fonctionnaire stagiaire à l'école Saint-Pierre (la Blancarde), j'ai dans ma classe trois élèves de familles roms. Si les résultats de ces élèves en Mathématiques — notamment dans les domaines Calcul et numération — sans être uniformes, sont cette fois prometteurs, la difficulté en français reste grande de même que dans le domaine Questionner le monde, mais aussi dans certains domaines mathématiques comme la résolution de problèmes.

Les échanges avec les collègues enseignants de l'école où les enfants de quatre familles roms (soit douze élèves en primaire depuis 2012, parmi lesquels six sont actuellement à l'école Saint-Pierre) ont été scolarisés du CP au CM2, ainsi qu'avec l'association qui suit ces familles, montrent qu'un certain nombre de ces élèves ont été orientés en Ulis/SEGPA. Je n'ai pas réussi à obtenir de relevé précis de ces chiffres, d'autant que pour ceux-ci je ne peux m'appuyer que sur la mémoire des collègues et de l'association et qu'aucune étude n'a été faite. Cependant, après avoir reçu trois de ces familles je peux d'ores et déjà relever qu'une seule élève sortie de l'école primaire est en 5<sup>e</sup> classique. Les autres anciens élèves de l'école ont été orientés en Ulis (au moins deux) en SEGPA (au moins trois), voire en instituts spécialisés (au moins un). Quant aux élèves actuellement à l'école primaire, sur six, deux ont fait l'objet d'un maintien en cycle 2 (CE1 et CE2) - dont une pour qui l'orientation en Ulis est en discussion. Pour les 4 autres, deux sont en CP et selon leurs enseignants en grande difficulté, et deux en CE2. Tous, font l'objet d'un PPRE notant principalement une grande difficulté dans la maîtrise de la langue française.

Il va sans dire que l'hypothèse d'une déficience de l'ensemble de ces élèves est exclue. Mais celle proposée par certains membres de l'équipe enseignante ainsi que par les associations — la difficulté de ces élèves, même les plus scolaires, viendrait du fait que la langue parlée à la maison n'est pas le français — ne paraît pas satisfaisante non plus. En effet, la recherche montre au contraire « des preuves solides sur l'effet positif considérable du bilinguisme à la maison » avec « des inconvénients (...) relativement mineurs et facilement surmontés » (Bialystok, 2017, p.4). Par ailleurs, nombreux sont et ont été les élèves à apprendre la langue de l'école en sub/immersion durant le temps scolaire, alors qu'ils parlent à l'extérieur et à la maison une langue différente<sup>1</sup>.

À ce sujet, je note tout de même une des difficultés à laquelle sont confrontés ces élèves. Le dispositif UPE2A n'étant accessible qu'aux élèves arrivés en France depuis moins de 1 an ils en sont, de fait exclus, certains étant même nés en France, alors même que la résidence en France est souvent partielle et que l'immersion véritable ne commence qu'en CP - la scolarisation en maternelle étant généralement en pointillés.

Ces différents constats ont fait naître chez moi l'envie de me pencher, dans le cadre de mon mémoire professionnel, sur la question des enfants à besoin particuliers que sont les EFIV, afin de tenter de répondre aux questions qu'en tant qu'enseignants, nous nous posons : Comment faire en sorte que la scolarisation des EFIV soit un succès ? Les premiers constats obtenus en classe amènent à rétrécir le champ de cette recherche autour de la maîtrise de la langue française et de formuler ainsi la question de recherche : Pour que la scolarisation soit un succès, quels outils pour les EFIV ?

## **1. Contexte de la recherche**

### **1.1. Références institutionnelles**

#### **1.1.1. Ministère de l'Éducation**

Les ressources officielles « visent à faciliter et à améliorer le parcours scolaire de ces élèves, dans le respect du droit commun et du principe d'inclusion scolaire » (Éduscol, 2016). Elles définissent les élèves « EFIV » ainsi que les éventuels dispositifs à mettre en place. Ainsi, la circulaire 2012-142 du 02-10-2012 circonscrit la population d'élèves

---

<sup>1</sup> Pensons notamment aux enfants scolarisés en français alors qu'ils parlaient une langue régionale hors de l'école, aux écoles bilingues en Belgique (Ottaviani, 2016) ou au Canada, etc.

concernée comme « issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école », c'est-à-dire comme le précise Eduscol des « élèves vivants dans des familles dont les déplacements ne favorisent pas, ou n'ont pas favorisé — si la famille est sédentarisée depuis peu — la continuité scolaire et les apprentissages ». La publication de « Repères sur la scolarisation des EFIV » publiés en janvier 2016 donne aux enseignants un point de départ pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves, lequel doit être complété par un recours au CASNAV<sup>2</sup>, mettant « à la disposition des enseignants et de l'ensemble des équipes éducatives un ensemble de ressources didactiques et de pratiques pédagogiques en prise sur les besoins locaux et les contextes particuliers de scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs » (MENESR/DGESCO, 2016, p.21). Selon ces « Repères », un accueil bienveillant et des relations de confiance avec les familles font partie des axes principaux sur lesquels travailler. Par ailleurs, le principe d'inclusion, commun à tous les élèves à besoins particuliers, est rappelé, tandis que la création de réseaux d'écoles et d'établissements de références constituant « un repère lors des périodes de stationnement » (p.7) est rendue possible « dans les secteurs de présence importante d'enfants itinérants ou sédentarisés depuis peu ayant besoin d'un accompagnement spécifique » (p.7). Enfin, la question de la poursuite de la scolarité dans le secondaire est présentée comme un enjeu important afin de respecter l'article L122-1 du Code de l'éducation selon lequel « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité (...) ». La scolarisation par le biais du CNED accompagnée d'un suivi pédagogique (p.14) est quant à elle présentée comme une réponse à ces besoins.

On voit donc que la réalité que comprend le terme d'EFIV est vaste, puisque la caractéristique principale retenue est la situation d'itinérance, qu'elle soit effective ou non. En réalité, de nombreux autres paramètres sont à prendre en compte pour répondre aux besoins de ces élèves : sont-ils allophones ? Sont-ils effectivement itinérants, et si tel est le cas le sont-ils volontairement, au grès des expulsions ou encore pour des raisons économiques ? La question de la nationalité se pose également, s'agit-il d'EFIV de nationalité française, et si non, de quelle nationalité, intra- ou extra-européenne ?

---

<sup>2</sup> Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

D'ailleurs, l'inspecteur de l'éducation nationale Dominique Momiron, coordonnateur du CASNAV de Clermont-Ferrand attire l'attention sur le fait que « définir le public visé par la circulaire n° 2012-142 ne signifie pas que les enfants de familles itinérantes et de voyageurs constituent une catégorie d'élèves particulière et homogène. Sans s'arrêter à des représentations préconstruites, il importe de déterminer dans chaque situation les enjeux éducatifs réels de ces publics qui peuvent relever de besoins particuliers ou rejoindre les problématiques scolaires d'autres élèves » (p.3).

Le problème de l'itinérance et d'un rapport discontinu à la scolarité existe, et j'en ai fait l'expérience en tant qu'assistante pédagogique, mais ce n'est plus le cas dans ma classe, où les familles ne sont plus en situation d'itinérance depuis 2012. La situation et donc les besoins des EFIV issus de familles roms sédentarisées sont différents d'autres EFIV, comme le montrent notamment les nombreux constats concernant la scolarisation de ces enfants.

### **1.1.2. Cadre européen**

Concernant la scolarisation des enfants roms en France de nombreuses études montrent que, bien qu'en France l'école soit obligatoire, l'accès à l'éducation est plus compliqué pour les enfants issus de familles roms (UNICEF). Mais la France n'est pas le seul pays concerné par ce constat puisque l'Union européenne a publié des recommandations<sup>3</sup> aux états membres faisant état de discriminations face à l'accès à l'éducation, de ségrégation sociale, et proposant des pistes pour améliorer la scolarisation de ces enfants. L'agence des droits fondamentaux européens a par ailleurs publié un dossier documenté sur la situation face à l'éducation des Roms (FRA, 2014). Pour illustrer cette situation, une étude menée à Marseille en 2008 par le collectif Romeurope a observé que sur 600 enfants d'âge scolaire, 50 étaient inscrits et 20 effectivement scolarisés (ROMEUROPE, 2010, p.14).

---

<sup>3</sup> Notamment les Recommandations : 1557 (2002) sur **la situation juridique des Roms en Europe** qui développe de nombreux points ayant pour but de « garantir l'égalité de traitement à la minorité rom en tant que groupe minoritaire ethnique ou national dans les domaines de l'éducation. » - et R(2000) 4 sur **l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe**) qui soulève les nombreux cas de discrimination scolaire.

## 1.2. Références scientifiques

Si la maîtrise de la langue française est un prérequis nécessaire à la réussite scolaire de tous les élèves, et en particulier des EFIV de familles roms, il s'agit donc de réfléchir à ce qui peut faire obstacle à cette maîtrise et au moyen d'y répondre. Du fait des modalités et des exigences, notamment temporelles, du présent master professionnel, le travail ici présenté me paraît insatisfaisant en ce qui concerne la recherche de la cause des difficultés rencontrées par les élèves. Cependant, je me permets de présenter ici quelques pistes de réflexion issues des publications scientifiques ainsi que de ma pratique personnelle.

### 1.2.1. Diglossie et submersion

Le document publié par la DGESCO (2016) évoque la problématique de la diglossie (situation apparaissant « lorsque des écarts importants sont constatés entre les usages de la langue de l'élève et la langue de scolarisation » [p.6]), une notion dotée d'un fort polysémisme (Tabouret-Keller, 2006). Cependant, au croisement entre les travaux de Psichari et Lafont sur la diglossie et la recherche actuelle dans les pays bi- voir pluri-lingues tels que la Belgique, la question de la langue maternelle, lorsqu'elle diffère de la langue de scolarisation, paraît centrale. En effet, en Belgique notamment, l'apprentissage à l'école d'une langue en milieu minoritaire est généralement permis grâce à des écoles bilingues, dans lesquelles les élèves sont en situation d'immersion. Cependant, certains parents font le choix d'inscrire leurs enfants dans des écoles où la langue enseignée est différente de celle parlée à la maison, ce qui de fait, place les élèves en situation de submersion. « En immersion, la langue maternelle est toujours l'objet d'attention, tandis qu'en submersion, la valorisation et le maintien de la LM<sup>4</sup> sont uniquement du ressort des parents et de l'environnement » (Ottaviani, 2016, p.9). L'étude belge relève que « cette méthode est à double tranchant : elle peut fonctionner dans certains cas, mais il se peut également que cela se révèle psychologiquement très difficile pour l'élève qui vit très mal le fait de se retrouver du jour au lendemain dans un milieu inconnu, et ce sans aucun soutien linguistique. Des décrochages peuvent dès lors survenir » (p.9). Si le bilinguisme est aujourd'hui vu par les chercheurs comme globalement positif notamment sur le plan cognitif (Bialystock, 2017) il est important qu'une langue ne soit pas dominante tandis

---

<sup>4</sup> Langue maternelle.



que l'autre serait dominée — selon la terminologie de Lafont et Gardy (1981) —, mais que chaque langue, de même que chaque culture, soit considérée par les élèves bilingues eux-mêmes, par leurs camarades de classe et par l'institution scolaire, comme étant sur un pied d'égalité. Or, l'expérience sur le terrain montre que, chez les élèves roms comme pour le reste de l'école, la langue et la culture, rom ou roumaine est considérée comme de valeur inférieure, ce qui crée une situation de conflit néfaste à l'apprentissage.

Par ailleurs, les discriminations envers les élèves roms sont prégnantes (FRA, 2016, p.45-51) et les élèves de ma classe ne font malheureusement pas exception (*cf.* Entretiens).

En parallèle, j'ai pu constater que, quel que soit leur investissement dans le travail scolaire, les prises de paroles à l'oral de ces élèves étaient quasi inexistantes, et que lorsqu'elles avaient lieu, il ne s'agissait que de la formulation de réponse simple, sans construction syntaxique. L'absence de participation au rituel du « Quoi de neuf » très investi par tous les autres élèves, tout milieu social confondu, a particulièrement attiré mon attention. Lors de l'entretien avec les familles, l'un d'eux a donné l'explication suivante : « Mais je n'ai rien d'intéressant à dire, je ne sais rien ».

Un réinvestissement de l'espace de la classe est nécessaire pour une plus grande participation de ces élèves et pour leur permettre une prise de risque à l'oral. Mais cela ne semble pas être envisageable sans une revalorisation d'eux-mêmes, passant par celle — aux yeux du reste de la classe, mais aussi des élèves concernés — de la culture et de la langue rom. Il s'agit d'une étape nécessaire pour permettre à ces élèves de reprendre confiance en eux et en leurs camarades et pour pouvoir leur accorder toute leur place au sein du groupe classe.

### **1.2.2. Éveil aux langues**

Le Programme Eulang, un programme européen d'innovation pédagogique et de recherche qui s'est déroulé de 1997 à 2001, a défini l'éveil aux langues de la façon suivante :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction

n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. Candelier (2003).

À la différence d'autres approches de l'apprentissage des langues, les premières compétences visées ne sont pas les compétences communicationnelles. Non que ces dernières soient considérées comme secondaires, mais que d'autres compétences visées sont mises au service de ces dernières. Il s'agit, conformément au *Cadre européen commun de référence*, de « la perspective d'une sorte d'éducation langagière générale » visant « au développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux la comprendre — par similitude ou contraste — un phénomène concernant une autre langue... » (Candelier, 2003, p.21).

Trois points qu'affectent l'éveil aux langues m'intéressent particulièrement, tant du point de vue des trois élèves sur lesquels porte mon mémoire, que celui de la classe en général : il s'agit du développement des compétences linguistiques, de celui des compétences psychosociales, et enfin de l'éducation à la citoyenneté.

### **Compétences linguistiques**

Les élèves allophones qui ne sont pas arrivants, mais allophones plurilingues sont de fait exclus des dispositifs UPE2A. Comme pour mes élèves c'est aussi le cas des élèves dont la Table ronde du 5.2.15 intitulée « Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français » se préoccupe. La « pédagogie du plurilinguisme » est, selon Claudine Nicolas, formatrice au CASNAV de Paris, « une possibilité d'accrocher cette compétence plurilingue à quelque chose qui va servir à la maîtrise de la langue française » (DGLFLF, 2016, p.21). En effet, « le bagage linguistique des apprenants, souvent plurilingues, est en fait un tremplin pour l'apprentissage des nouvelles langues » (DGLFLF, 2016, p.21). C'est pourquoi la démarche d'éveil aux langues est privilégiée dans ces situations, permettant notamment aux élèves de prendre appui sur leur langue maternelle.

### **Compétences psychosociales**

Par ailleurs, de nombreuses études menées autour du projet Evlang ou plus tard autour d'ateliers bilingues comme celui mené en 2013 par l'association D'une Langue à L'autre (DULALA) révèlent des résultats très intéressants. On note un développement de « la confiance en soi des élèves (...), pour stimuler la prise de parole, pour que les élèves prennent confiance en eux dans la langue familiale dans laquelle ils se sentent en sécurité » (DGLFLF, 2016 p.24). Ainsi, des enseignants témoignent avoir entendu pour la première fois la voix de certains élèves de maternelle suite à de tels ateliers, grâce au développement « du plaisir à parler cette langue au contact d'autres enfants (...) [se rendant] compte de l'utilité de cette langue familiale, souvent minoritaire, souvent associée à des représentations très négatives » (DGLFLF, 2016, p.24.). L'ouvrage collectif écrit sous la direction de Candelier relève le fait suivant :

En faisant des langues habituellement dévalorisées des objets pédagogiques légitimes, on favorise la construction d'attitudes positives à leurs égards et à l'égard de leurs locuteurs et des cultures qu'elles reflètent et expriment. Et cela, non seulement auprès des élèves qui ne les parlent pas, mais aussi auprès des élèves qui les parlent, et qui s'enferment trop souvent dans une autodévalorisation. Enfin (...) l'éveil aux langues s'est situé d'emblée au niveau de toutes les variétés, de tout statut. C'est sans doute une de ses forces que de placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme général des langues observées, à "égalité" avec toutes les autres langues. Les variétés habituellement dénigrées deviennent un élément parmi d'autres de la diversité, légitimée par le fait qu'elles sont étudiées dans le contexte de l'école. Candelier (2003) p.24

### **Éducation à la citoyenneté**

C'est ici que le croisement a lieu, entre les bénéfices que ce type de projet peut apporter à la fois aux élèves allophones, mais aussi aux élèves ne l'étant pas, puisque, comme nous l'avons vu plus haut, l'éveil aux langues permet une ouverture recherchée par l'éducation à la citoyenneté. En effet, « apprendre ensemble et l'un de l'autre constitue la réponse pédagogique qu'il convient de donner à l'existence des sociétés multiculturelles » (Candelier, 2003, p.23). Cette démarche fait le choix de ne pas se faire la voix d'une posture moralisatrice, mais la langue étant un moyen d'accès privilégié à une culture, de mettre en avant des cultures généralement dévalorisées et d'éduquer à la diversité, tant linguistique que culturelle. Ainsi, on lit dans *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Janua Linguarum, *la porte des langues* :

(...) l'éveil aux langues attend peu des discours sur la nécessité de l'acceptation positive de la différence (...) : pour assurer le développement d'un véritable ancrage des attitudes d'ouverture et de solidarité, il faut faire de la diversité des langues et des cultures l'objet d'une élaboration de véritables savoirs et de savoir-faire scolairement légitimes. Candelier (2003) p. 24.

La seconde des compétences définies par Audigier (1998) comme « clé » pour l'exercice d'une citoyenneté démocratique est l'acceptation positive des différences et de la diversité. Tandis que l'enseignement des langues étrangères a pour but de faire connaître un (ou des) pays aux gens, l'éveil aux langues lui, permet un véritable panorama des langues et cultures du monde. D'autant que « dans le cas — évidemment majoritaire — où la langue étrangère enseignée est une langue mondialement dominante (ce qui vaut dans la plupart des contextes pour l'anglais), l'enseignement des langues contribue en fait à enfermer les élèves dans un “bi-ethnocentrisme”, constitué de la langue/culture dominante localement et de la langue/culture dominante mondialement (Candelier, 1996). Cette situation est particulièrement favorable au rejet de toute langue/culture tierce, en particulier si elle se trouve être par ailleurs socialement dévalorisée » (Candelier, 2003, p.25)

C'est pourquoi j'ai choisi de mettre en place un dispositif d'éveil aux langues dans ma classe de CE2, afin d'améliorer la confiance en soi des EFIV issus de familles roms et de favoriser une prise de risque en français.



## 2. Expérimentation

Tout d'abord, il a été nécessaire de rencontrer les enfants et leurs familles afin de mieux comprendre leur parcours<sup>5</sup>, leurs difficultés, ainsi que leur ressenti vis-à-vis de l'école. Cela a été l'occasion de les assurer de l'importance de la langue maternelle, et de dissiper l'idée reçue selon laquelle il faudrait que les parents parlent français à la maison, alors qu'ils maîtrisent parfois cette langue moins bien que leurs enfants. Le projet d'Éveil aux langues a également pu leur être présenté et il a été globalement approuvé par les familles. Cette phase de prise de contact, bien que n'étant pas le dispositif à proprement parler, est centrale puisqu'elle participe à construire une relation de confiance entre l'école et les familles, qui ne peut que rassurer les élèves eux-mêmes. D'un point de vue

---

<sup>5</sup> Les entretiens ont été menés dans le cours du mois de décembre, afin de pouvoir commencer l'Éveil aux langues en janvier.

plus pragmatique elle permet de plus de cerner quelles langues vont pouvoir être utilisées en classe en s'appuyant sur les élèves en question.

L'éveil aux langues à proprement parler à lieu quotidiennement (10 – 20 minutes par jour) autour de lectures d'album bi- ou pluri-langues, de comptines, de recherches et de comparaisons de lexiques dans des langues apparentées ou non au français, ainsi que de présentations des élèves eux-mêmes<sup>6</sup>. Par ailleurs, nous effectuons depuis la rentrée un travail sous forme de rituel en langue latine et les langues indo-européennes anciennes sont à l'honneur dans la classe par le biais de l'étymologie, mais aussi du domaine Questionner le monde – Le temps.

Afin de pouvoir mesurer les effets de ce dispositif, une évaluation de la prise de risque à l'oral en français étant au centre de ma réflexion – car elle est au carrefour entre deux questions centrales pour la réussite de ces élèves : maîtrise du français et confiance en soi – j'ai prévu un relevé des prises de paroles à l'oral de ces trois élèves. Cependant, pour mesurer d'éventuelles améliorations globales il sera également intéressant d'observer des résultats et évolutions plus générales, notamment en Français.

## **2.1. Entretiens**

Je me suis efforcée de préparer les trois entretiens de sorte qu'ils se déroulent dans des conditions similaires. J'ai ainsi prévu au préalable des questions ouvertes, me servant de fil de conduite, mais amenées à évoluer selon le déroulement. Les questions se séparent en deux grands types :

- Questions générales visant à comprendre le contexte de scolarisation de l'élève, la situation socio-économique, ainsi que sa relation et celle de la famille à l'école.
- Questions sur le vécu de la famille et de l'enfant face à l'école, et à la classe.

Dans le souci de faciliter l'installation d'un rapport de confiance et pour permettre à une libre parole de s'installer je n'ai pas effectué d'enregistrement audio de ces entretiens, ce qui m'empêche de produire une transcription précise des entretiens menés. Par ailleurs, les difficultés de communication dues à la maîtrise de la langue française des familles

---

<sup>6</sup> Cf. le travail de Julie Noëlle : <http://www.photo-de-classe.org/#/moi-je-parle-peul-et-toi>

m'ont parfois contrainte à éluder certaines questions ou à renoncer à comprendre certaines réponses. Cependant, voici le relevé des informations qui m'ont semblées pertinentes au vu de mon travail de recherche :

- **Arrivée en France**

L'arrivée en France s'est faite en plusieurs étapes pour les trois familles ; des premiers séjours intermittents avant une installation définitive. Les familles des trois élèves sont en France de façon intermittente depuis au moins 10 ans (Minerva 16 ans, Robert et Laora 10 ans<sup>7</sup>). Les élèves quant à eux sont définitivement installés en France depuis 2010 (Robert), 2012 (Minerva), et 2014 (Laora – cette dernière est restée quelques années en Roumanie chez sa grand-mère alors que les parents et certains frères et sœurs étaient déjà installés en France). Une association catholique les suit depuis 2012, les aidant dans différentes démarches administratives. Les trois familles sont depuis hébergées dans un bâtiment appartenant au diocèse de l'Église Saint-Pierre.

- **Bagage linguistique**

Les langues parlées à la maison sont principalement le roumain (langue de la télévision notamment) et le tsigane<sup>8</sup>. Selon les parents, cette dernière langue étant exclusivement utilisée entre adultes. Seul Robert sait lire et écrire en roumain, apprentissage reçu auprès de sa mère. Les parents ont une maîtrise du français équivalente, permettant une conversation simple.

Concernant Laora une difficulté inattendue est apparue lors de l'entretien. Tandis que la mère de cette dernière disait parler tsigane, elle-même a dit ne pas le parler. La mère s'est alors reprise, disant parler roumain seulement avec Laora, mais à nouveau cette dernière a dit ne pas bien comprendre le roumain. Je l'ai alors interrogée sur la langue qui lui était la plus familière, facile à comprendre et à parler, et elle a alors dit qu'il s'agissait du français. S'agit-il d'un conflit de loyauté envers l'école ? D'une manière de se distancier d'un héritage familial ? Ou d'un réel problème de langue de ressource ?

Lors des entretiens nous avons également présenté aux parents le projet Evlang, ils se sont plutôt montrés enthousiastes (deux parents sur les trois du moins), et ont

---

<sup>7</sup> Dans un souci d'anonymat les noms des élèves ont été changés.

<sup>8</sup> et l'espagnol pour la famille de Robert.

accueilli avec un plaisir manifeste l'idée que l'on parle des langues de leurs enfants en classe.

- **Scolarisation des parents**

Le parcours de scolarisation des parents est varié. Tandis que les parents de Laora et le père de Minerva n'ont jamais été scolarisés, sa mère oui, ainsi que les deux parents de Robert (4 années pour le père, scolarisation complète pour la mère). Par conséquent la mère de Minerva sait lire en roumain, de même que les parents de Robert, mais d'après l'entretien, les parents de Laora seraient tous deux analphabètes.

- **Scolarisation des enfants**

Minerva, Laora et Robert ont tous trois des frères et sœurs scolarisés en France, dont un certain nombre en collège. Une sœur de Laora est en classe Ulis au collège de Fraissinet et un frère de Robert est pris en charge dans un hôpital de jour. Les trois élèves ont été épisodiquement scolarisés en Grande Section (selon l'aveu de Robert il n'aimait pas trop aller en maternelle, et la mère de Laora raconte que sa fille hurlait pour ne pas aller à l'école). La scolarisation s'est ensuite stabilisée à partir du CP pour les trois élèves, malgré des absences perlées pour Laora qui a par ailleurs était maintenue en CE1. Les parents des élèves pensent tous que leurs enfants sont contents de venir à l'école et qu'ils y ont des amis. Si les enfants n'ont pas contredit ces propos, Laora et Robert ont fait état de problèmes avec certains camarades de classe qui leur feraient subir des moqueries racistes. L'attente principale des familles est que leurs enfants apprennent à lire, mais la mère de Laora semble émettre certaines réserves. Il serait bienvenu que sa fille aille à l'école, mais uniquement quand « elle peut ».

- **Suivi de la scolarité**


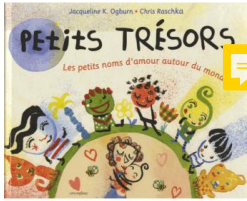
Les trois parents rencontrés disent que leurs enfants leur parlent souvent de l'école, qu'ils montrent leurs cahiers et font leurs devoirs à la maison, ainsi que dans les locaux de l'association qui organise des séances quotidiennes d'aide aux devoirs. Ils disent que les enfants font leurs devoirs spontanément, sans sollicitation extérieure. En revanche, les enfants ne lisent jamais à la maison alors que des livres sont à leur disposition dans les locaux de l'association (dans le même bâtiment que les appartements).

Selon les adultes et les enfants, les difficultés principales concernent la maîtrise du français, notamment du vocabulaire.

Pour Robert un bilan orthophoniste a été fait, ainsi qu'un bilan ophtalmologique pour Minerva, suite auquel elle porte des lunettes.

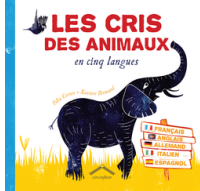
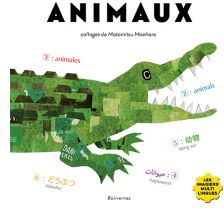

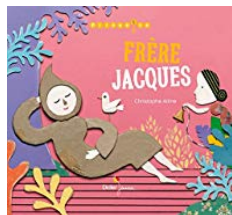
## 2.2. Calendrier

Après avoir mené les entretiens avec les familles, nous avons pu mettre en place dans la classe les ateliers d'éveil aux langues, selon le calendrier suivant :

28 janvier	<p><b>Lecture d'album</b> : <i>Mon miel, ma douceur</i>. Lecture à deux (enseignante et élève) d'un conte bilingues arabe/français.</p> 
29 janvier	<p>Activité découverte <b>d'alphabets et autres systèmes d'écriture</b> : grec, syllabaires, hiéroglyphes.</p>
4 février	<p><b>Lecture d'album</b> : <i>Petits trésors, les petits noms d'amour autour du monde</i>.</p> 
5 février	<p><b>Bonjourier</b> : Création collective d'un arbre des langues à partir du mot « bonjour »<sup>9</sup>.</p>
25 février	<p><b>Bonjourier</b> : Retour de vacances et des enquêtes : achèvement de l'arbre des langues à partir du mot « bonjour ».</p>
26 février	<p><b>Compter jusqu'à dix</b> : à partir des connaissances de la classe - roumain, italien, arabe, allemand.</p>
4 mars	<p><b>Compter jusqu'à dix</b> : roumain, italien, arabe, allemand.</p>

<sup>9</sup> Cf. Annexe I.



5 mars	<p><b>Jeux</b> : à partir de l'album <i>Les cris des animaux en cinq langues</i>.</p> <p>Deviner de quel animal il s'agit d'après le cri dans différentes langues. (avec l'aide de l'AVS de la classe, qui ajouté les cris des animaux en arabe et en kabyle)</p> 
11 mars	<p><b>Imagier des animaux multilingues</b> (français/anglais/japonais/chinois/espagnol/arabe) : <i>Animaux</i>.</p> 
19 mars	<p><b>Lecture d'album</b> : <i>Sophie et ses langues</i>.</p> 
25 mars	<p><b>Questionnaire</b> : <i>Sophie et ses langues</i><sup>10</sup>.</p>
26 mars	<p>Travail sur l'<b>origine et la signification des prénoms</b>. Préparation à l'enquête.</p>
1 avril	<p>Travail sur l'<b>origine et la signification des prénoms</b> ; retour en classe.</p>
2 avril	<p>Travail sur l'<b>origine et la signification des prénoms</b> ; réalisation d'une affiche « Les prénoms de la classe ».</p>
23 avril	<p><b>Comptine</b> : lecture de l'album <i>Frère Jacques</i> – français, espagnol, anglais, italien.</p> 

<sup>10</sup> Questionnaire élèves cf. Annexe II.

29 avril	<b>La fleur des langues</b> : vidéo « Moi je parle peul, et toi ? », découverte des mots bilingue, trilingue, plurilingue, langue maternelle, langue seconde, etc. Elèves volontaires vont au tableau écrire un mot dans leur langue maternelle (ou autre) pour en faire deviner le sens à leurs camarades <sup>11</sup> .
6 mai	<b>La fleur des langues</b> : Réalisation de la fleur des langues de la classe <sup>12</sup> .
7 mai	<b>La fleur des langues</b> : Préparation de l'enquête interne à l'école.
13 mai	<b>Semaine des langues</b> : Exposition sur les langues, visites-guidées organisées par les élèves de la classe.
21 mai	<b>La fleur des langues</b> : Retour en classe après l'enquête.
27 mai	<b>Comptine</b> : visionnage de vidéo de Frère Jacques dans d'autres langues. <a href="http://demonssaumonde.free.fr/frere.jacques/">http://demonssaumonde.free.fr/frere.jacques/</a>
28 mai	<b>Comptine</b> : en classe, chant de Frère Jacques en plusieurs langues latines – français, provençal, corse, roumain.
4 juin	<b>La météo</b> : créole, espagnol, malgache, inuktitut.
11 juin	<b>La météo</b> : créole, espagnol, malgache, inuktitut.
18 juin	<b>La météo</b> : créole, espagnol, malgache, inuktitut.
24 juin	<b>Conte</b> : découverte des différentes versions d'un conte : Cendrillon – France, Allemagne, Russie, Vietnam.
25 juin	<b>Conte</b> : découverte des différentes versions d'un conte : Cendrillon – France, Allemagne, Russie, Vietnam.

---

<sup>11</sup> Cf. Annexe III.

<sup>12</sup> Cf. Annexe IV.

## **2.3. Relevé des prises de paroles**

Un relevé de prises de parole a été entrepris dès la seconde période afin de mesurer la prise de risque de ces élèves et leur participation en classe. Ce dernier a été modifié pour la rédaction du présent mémoire de sorte qu'il puisse mettre en évidence, avec précision, le type de prise de parole. Les entrées sont divisées en deux catégories :

- Demande de prise de parole suite à une question de cours : Mathématiques, Français, Anglais, Éveil aux langues, Autres.
- Demande de prise de parole liée à une « discussion » : Réponse à/correction d'un camarade, Débat (lié à une question en lien avec les disciplines enseignées), Débat en lien avec la vie de la classe, Participation au quoi de Neuf.

La première catégorie n'implique pas forcément de construction syntaxique ni de raisonnement personnel, elle ne représente donc pas une même prise de risque que la seconde.

## **2.4. Résultats**

### **2.4.1. Relevé de prise de parole**

Dans un souci de lisibilité, nous présentons ici les graphiques résumant les relevés effectués en classe en séparant les deux catégories de demande de prise de parole précédemment décrites. Pour ce faire nous avons regroupé les différentes journées de cours (lundi et mardi) en semaine<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> La semaine du 28-janv. correspondant au lundi 28 janvier et au mardi 29 mars, celle du 04-mars au lundi 4 et mardi 5, etc.

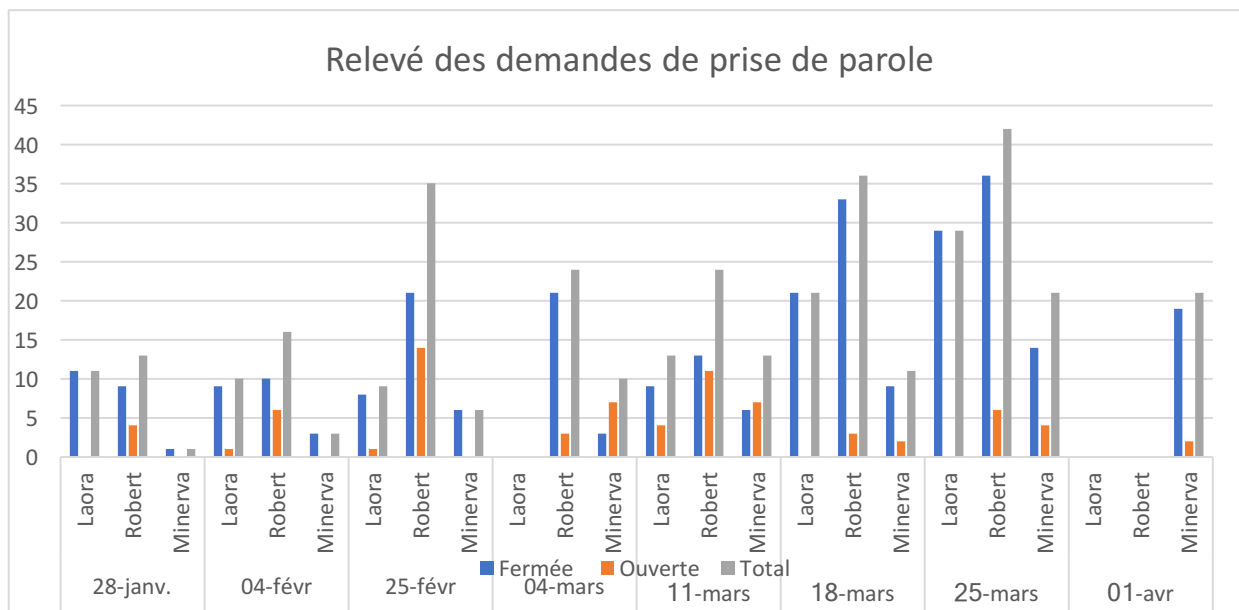


Figure 1 : Relevé individuel pour chaque élève du 28 janvier au 1<sup>er</sup> avril faisant apparaître séparément le type de demande de prise de parole (fermée → question de cours, ouverte → discussion).

Afin de ne pas fausser les résultats, nous n'avons pas fait apparaître de données lorsque les élèves étaient absents une des deux journées (absence de Laora et Robert le 1<sup>er</sup> avril, et de Laora le 4 mars).

#### Analyse :

On constate donc une augmentation du total des demandes de prise de parole chez les trois enfants. Cette augmentation n'est évidemment pas linéaire et on observe d'ailleurs un léger creux entre les semaines du 4 et du 11 mars. De même, s'il y a une réelle augmentation d'ensemble cette dernière est plus prégnante pour un élève en particulier, Robert (13 à 42), mais chez Minerva on passe d'une très faible demande de prise de parole pour les deux premières semaines (1 et 3) à des demandes plus régulières (11 la semaine du 11 mars et 21 celle du 1<sup>er</sup> avril).

On observe par ailleurs une plus grande part des demandes de prise de parole liées à des questions de cours, et donc, des demandes présentant une moins grande prise de risque pour les élèves. Cependant, la part des demandes de prise de parole liée à ce que nous avons appelé des « discussions » est plus présente au fur et à mesure, même si là encore il ne s'agit pas d'une augmentation stricte et linéaire. Enfin, on constate que l'augmentation totale des demandes est indépendante de l'augmentation de la part de la seconde catégorie.

Une fois cette vue d'ensemble présentée, il est nécessaire de s'intéresser à chaque élève plus spécifiquement, afin d'avoir une vue centrée sur chacun d'eux et de pouvoir se pencher sur ses caractéristiques propres, notamment en faisant apparaître les différentes sous-catégories (généralement par discipline) des deux types de demandes de prise de parole évoquées plus haut – liée à une question de cours (construction syntaxique,

lexique généralement simple, prise de risque moindre) ou prenant part à une « discussion » (élaboration d'un raisonnement personnel, structure syntaxique nécessairement plus élaborée, donc prise de risque plus grande).

## Laora

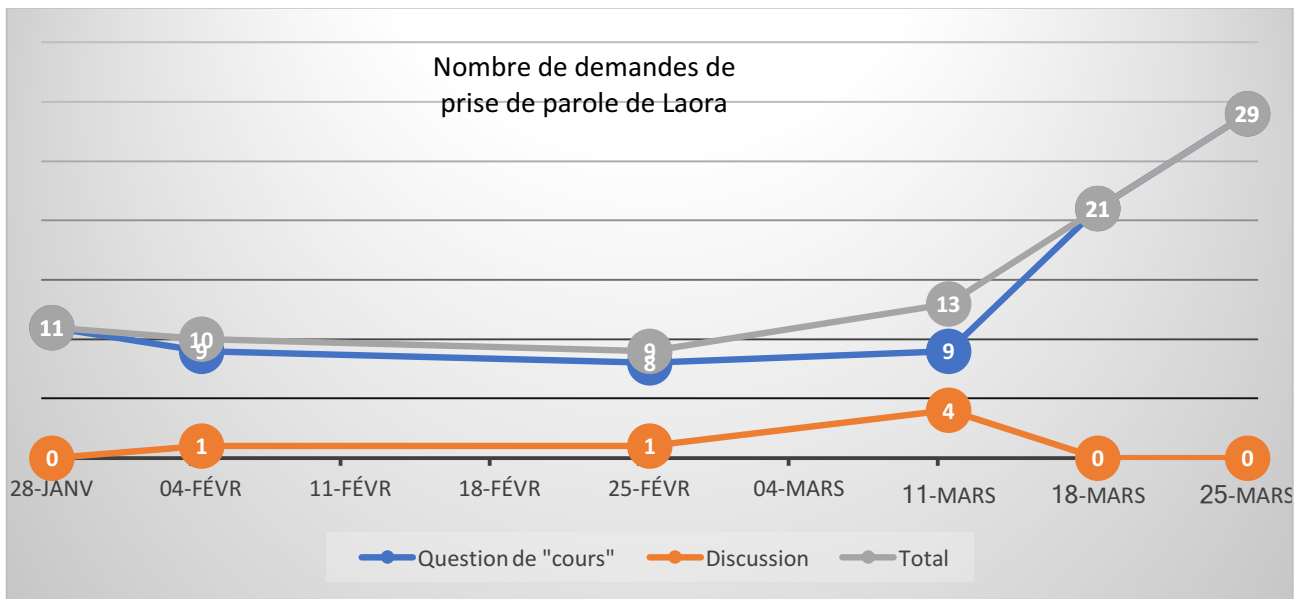


Figure 2 : Nombre total (gris) de prises de parole d'un élève laissant apparaître les deux types de demandes de prise de parole (bleu – question de cours, orange – discussion) du 28 janvier au 25 mars.

Notons que les semaines du 11 et 18 mars<sup>14</sup> il n'y a eu qu'une journée de cours et non deux, c'est pourquoi nous n'avons pas fait apparaître ces valeurs, de même que pour la semaine du 4 mars où Laora était absente un jour sur les deux.

### Analyse :

Laora demande la parole (11 fois), dès le début du relevé. Le nombre de demande de prise de parole reste stable (de 11 à 13) jusqu'à la semaine du 11 mars après laquelle on observe une très nette augmentation sans que celle-ci soit accompagnée d'une augmentation des demandes de prise de parole représentant un plus grand risque pour l'élève (« Discussion »).

<sup>14</sup> Concernant les dates des 11 et 18 mars, même remarque pour les mêmes graphiques dédiés à Robert et Minerva.

## Domaines concernés par les demandes de prise de parole.

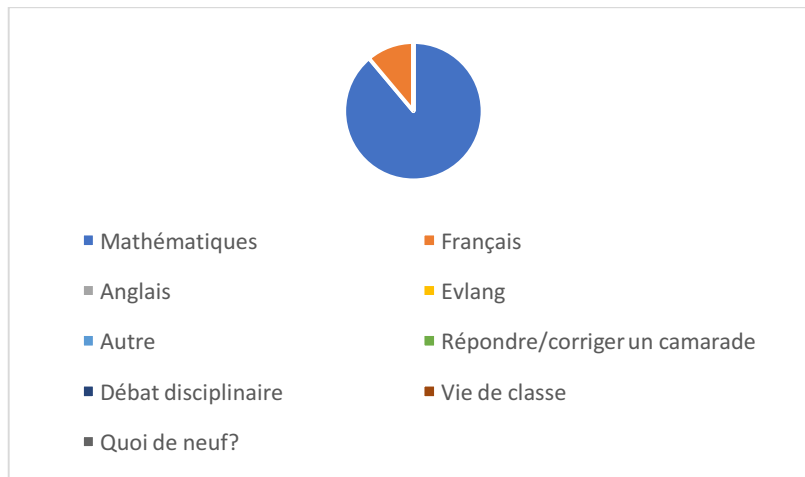


Figure 3 : 28/01/19

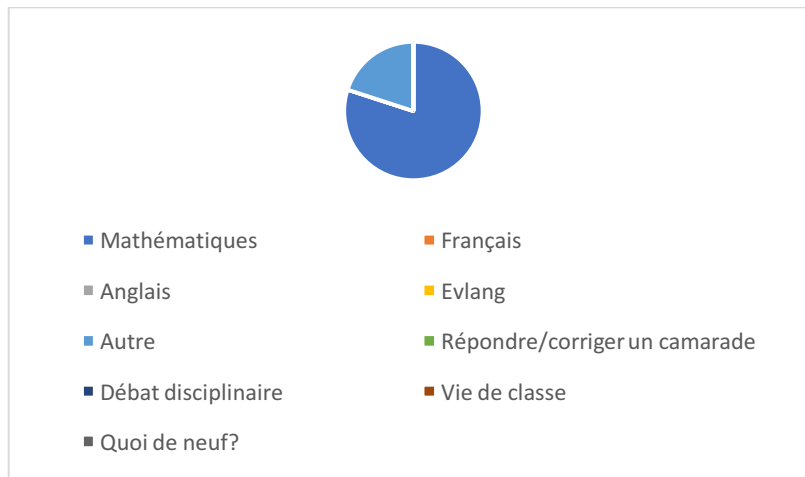


Figure 4 : 18/03/19

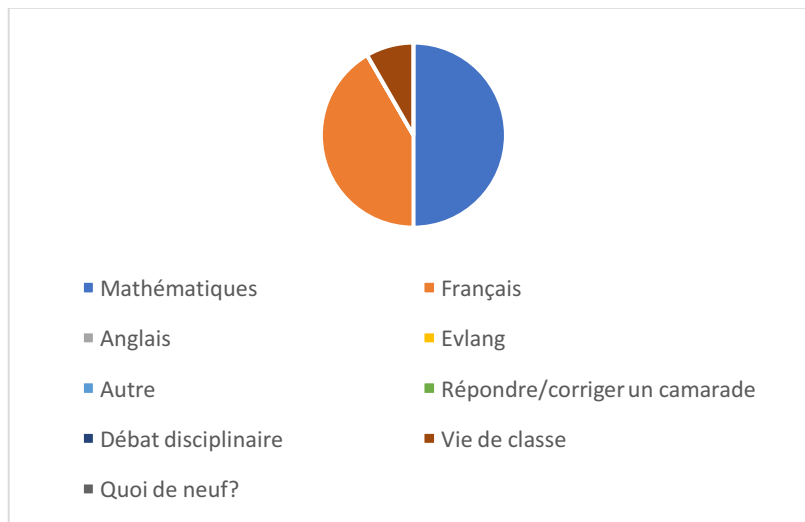


Figure 5 : 02/04/19

## Analyse :

Laora, par ailleurs élève très en difficulté en classe et souffrant d'un grand manque de confiance en elle, est en revanche très à l'aise en Mathématiques dans les domaines Calcul et Numération. Il n'est donc pas étonnant de voir que c'est dans ce domaine, où sa réussite est reconnue par le reste de ses camarades de classe, qu'elle participe le plus en classe (89% des demandes de prises de parole le 28/01, puis 80 et 50% le 18/03 et le 2/04). On observe cependant un élargissement des domaines concernés : en premier lieu le Français (grammaire), puis Questionner le monde (parmi « Autre »). En fin d'étude on obtient même une prise de parole en lien avec la vie de la classe, type de prise de parole représentant une plus grande exposition de l'élève puisqu'il lui faut à la fois prendre le risque d'exprimer une idée personnelle et travailler à une construction syntaxique.

## Robert

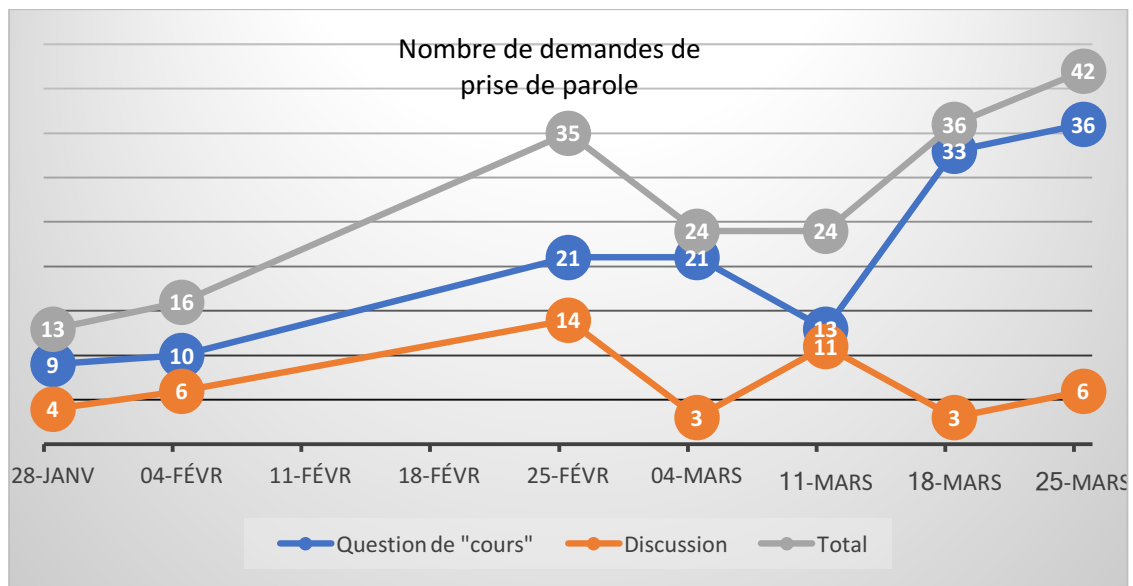


Figure 6 : Nombre total (gris) de prises de parole d'un élève laissant apparaître les deux types de demandes de prise de parole (bleu – question de cours, orange – discussion) du 28 janvier au 25 mars.

### Analyse :

Robert est, des trois élèves sur lesquels se concentre mon étude, l'élève le plus performant. Outre qu'il ait le taux d'absentéisme le plus bas du groupe (et parmi les plus bas de la classe) ces résultats depuis le CP sont très satisfaisants. En Mathématiques, les différentes évaluations depuis le début du cycle 1 (tous domaines confondus) font état d'un élève « excellent ». En revanche, dans les autres domaines (Français, Questionner le monde, etc.) les appréciations indiquent que ses difficultés ont pour origine les difficultés de compréhension de la langue française. Par ailleurs, sans être totalement intégré à la classe, il semble, depuis le mois de septembre s'être lié d'amitié avec un autre élève allophone de la classe, également très performant en mathématiques. C'est donc sans grande surprise qu'on observe une prise de parole importante et variée depuis le début de l'étude. Pour lui, la courbe est plus clairement ascendante, passant de 13 demandes de prise de parole au total, à 42 en fin d'études. En revanche, concernant les parts de demande de prise de parole liée à des questions de cours et liées à des « Discussions », on n'observe pas à proprement parler de grande évolution, mis à part les pics des 25 février et 11 mars où la demande de prise de parole de deuxième catégorie est respectivement de 14 et 11, pour 35 et 24 demandes de prise de parole totale.



### Domaines concernés par les demandes de prise de parole.

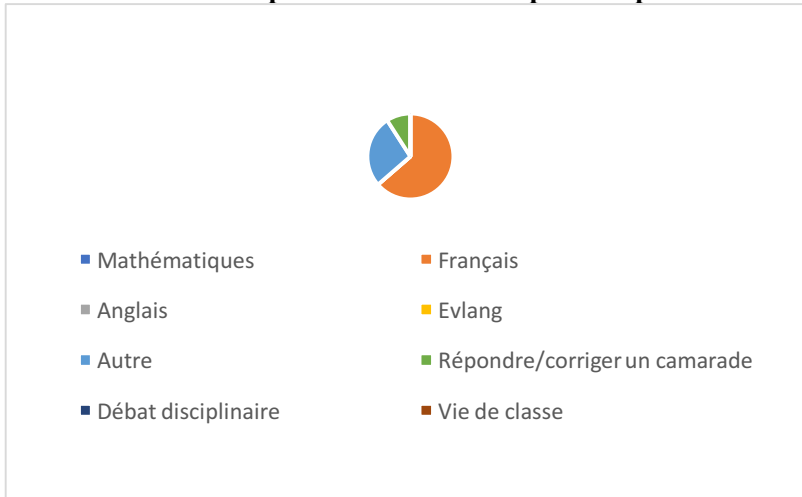


Figure 7 : 28/01/19.

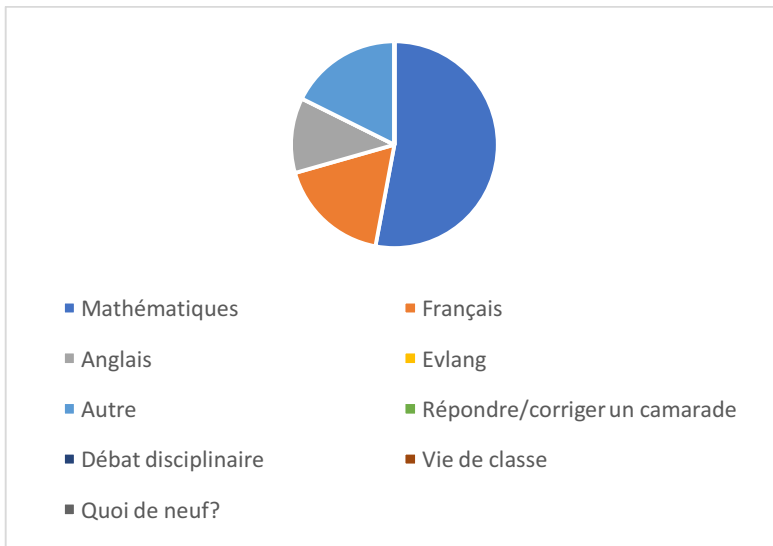


Figure 8 : 18/03/19.

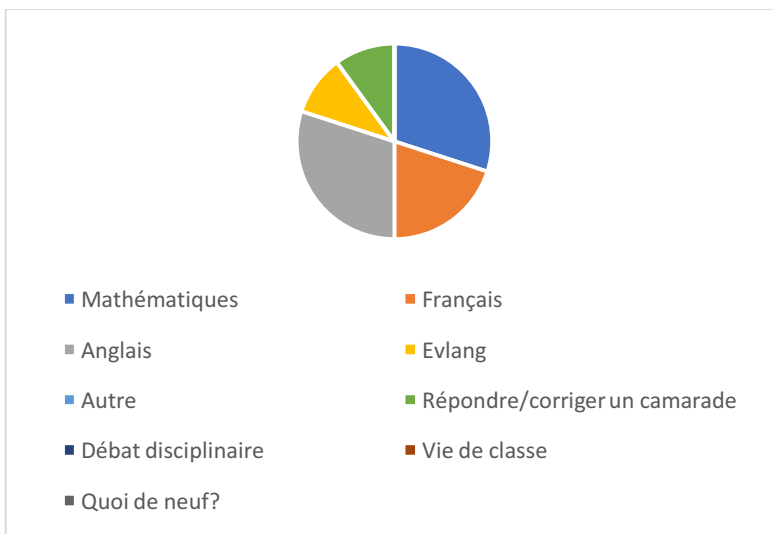


Figure 9 : 02/04/19.

### Analyse :

A l'image de ce que nous avons décrit plus haut, on voit sur ces diagrammes circulaires que, dès le début du relevé, les interventions de Robert sont plus nombreuses (13 et 16 les deux premières semaines) et surtout variées en termes de disciplines concernées (ici, le 28/01 64% en étude de la langue, 27% en Questionner le monde et 9% pour répondre/corriger un camarade, en l'occurrence en Mathématiques). Au premier abord, on observe que cette diversité va en s'accroissant. On peut voir que les interventions en Anglais augmentent, de même que dans ce qui a été catégorisé comme « Autres », c'est-à-dire ici en Questionner le monde et en Art visuel. Mais il n'en reste pas moins que les demandes de prise de parole non liées à une question de cours restent peu nombreuses. Robert, n'a par exemple jamais participé au « Quoi de neuf ». En revanche, il est le premier élève du groupe à avoir participé volontairement lors des séances d'éveil aux langues.

## Minerva

### Nombre de demandes de prise de parole

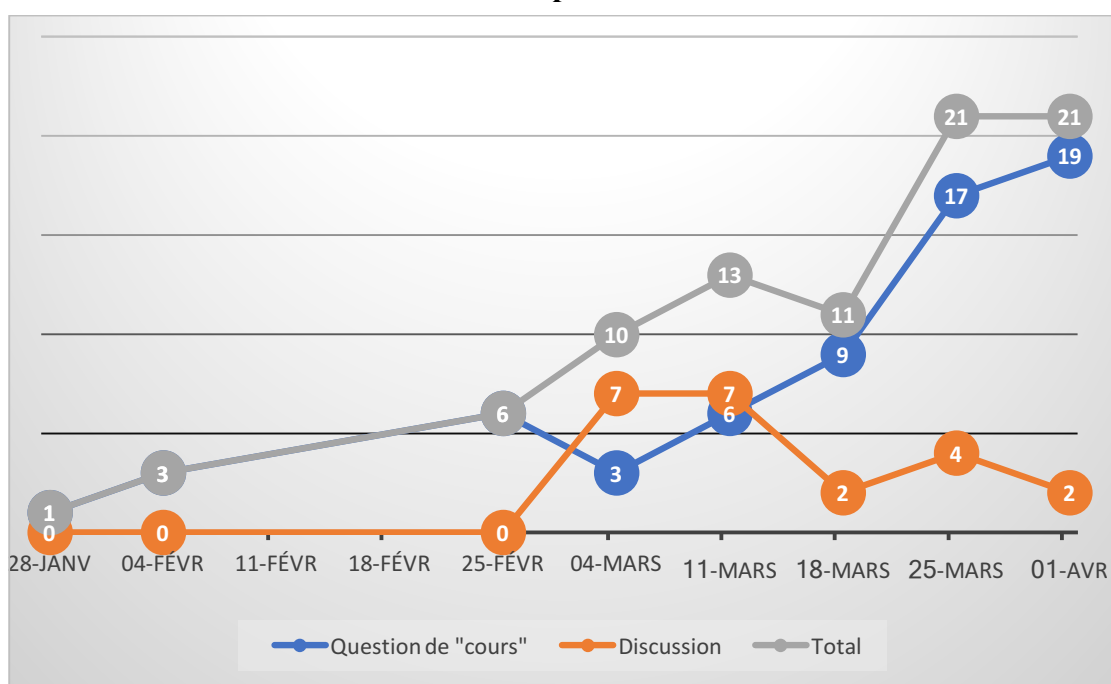


Figure 10 : Nombre total (gris) de prises de parole d'un élève laissant apparaître les deux types de demandes de prise de parole (bleu – question de cours, orange – discussion) du 28 janvier au 25 mars.

#### Analyse :

Bien que paraissant l'élève la plus intégrée à la classe, Minerva ne demandait et ne prenait qu'extrêmement rarement la parole en classe. Très moyenne dans l'ensemble des disciplines, elle ne disposait pas, à la différence de Laora, de « discipline support », telles les Mathématiques. Le graphique que nous proposons ici permet de voir l'évolution de la participation de Minerva en classe. Ainsi, si le nombre total de demandes de prise de parole est en nette augmentation, on voit que les prises de parole liées à une discussion sont restées inexistantes durant tout le début de notre travail (du 28 janvier au 25 février). Ces dernières apparaissent (7) à partir de la semaine du 4 mars, et persistent jusqu'à la fin, bien qu'elles soient en diminution à partir du 18 mars.

## Domaines concernés par les demandes de prise de parole.

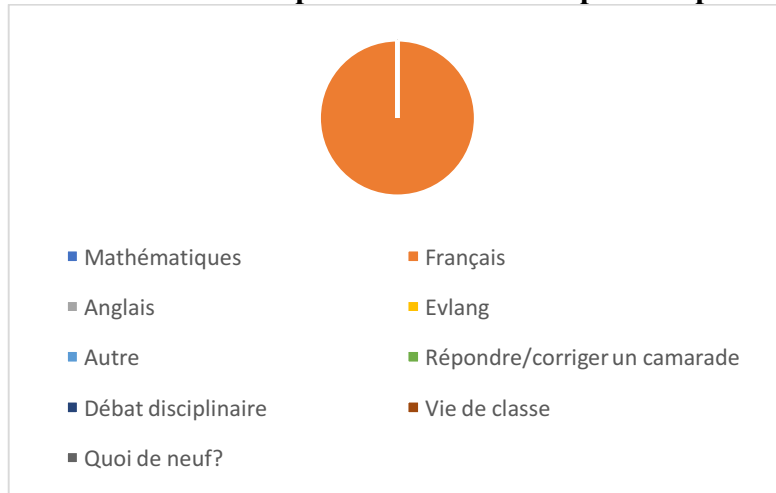


Figure 11 : 28/01/19.

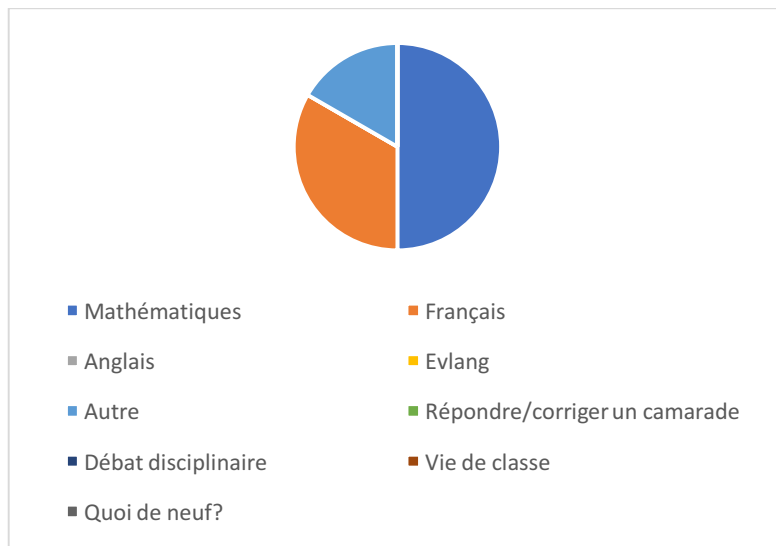


Figure 12 : 18/03/19.

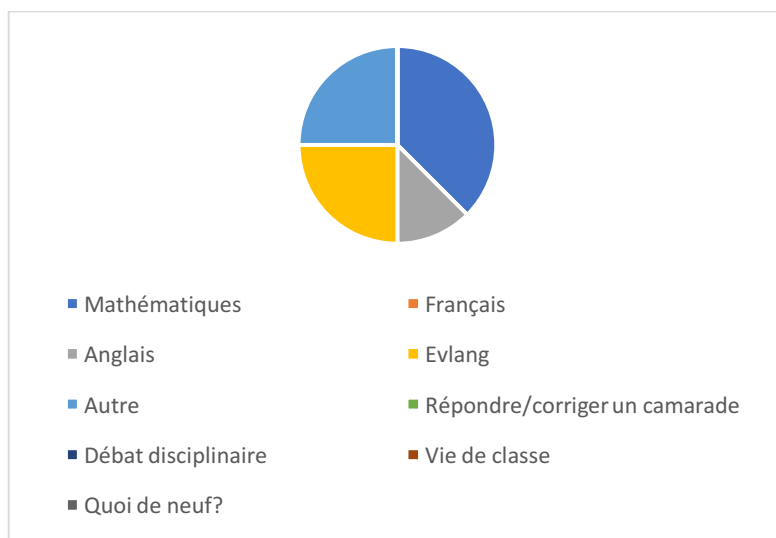


Figure 13 : 02/04/19.

## Analyse :

La prise de parole est rendue plus ardue pour Minerva car il n'y a pas de discipline dans laquelle elle soit particulièrement à l'aise à l'école, hormis l'Art visuel. Si on observe les trois diagrammes circulaires décrivant les différents types de prises de parole de Minerva on peut voir à partir du 18/03 une plus importante participation en Mathématiques. Il se trouve qu'un binôme de travail a été instauré entre elle et une autre élève dans cette discipline. De ce fait, il était probablement plus facile pour Minerva de prendre la parole, étant moins exposé individuellement.

Chez elle, comme pour les autres élèves, on constate grâce aux graphiques une diversification des domaines où les demandes de prise de parole ont lieu, sans que toutes fois celles-ci s'intègrent dans une « discussion » disciplinaire ou concernant la vie de classe.

Pour conclure, les demandes de prise de parole sont en augmentation pour les trois élèves suivis. Cependant, les demandes liées à des « questions de cours » restent largement dominantes, même si on observe une augmentation (voire une apparition) des demandes de la deuxième catégorie. Par ailleurs, les disciplines concernées se sont diversifiées pour les trois élèves durant la période d'étude. Notons toutefois qu'aucun de ces élèves n'a jusqu'à présent animé individuellement de séance de Quoi de Neuf. Enfin, il est intéressant de remarquer que seul un élève (Robert) a régulièrement participé aux séances d'Evlang.

#### **2.4.2. Évaluations autres.**

Si la participation en classe nous semble une des prémisses à l'investissement et le signe d'une meilleure confiance en soi des élèves nous avons voulu voir si ce dispositif a plus généralement eu un effet sur la scolarité de ces élèves.

Nous nous sommes penchés en particulier sur la maîtrise de l'écrit, ici de la lecture. En début d'année nous avons en effet effectué un test de fluence dans l'ensemble de la classe. Il a donc été possible d'en faire un second, en fin d'étude pour tenter d'observer des évolutions.

#### **Septembre :**

Pour une moyenne en début de CE2 de 77 (mots correctement lus par minutes)<sup>15</sup> les résultats obtenus par les élèves sont les suivants :

Robert 47 (15<sup>ème</sup> centile). Laora 36 et Minerva 19 (5<sup>ème</sup> centile).

#### **Mars :**

Pour une moyenne au mois de mars de l'année de CE2 de 99, les résultats obtenus par les élèves sont les suivants :

Laora 67 (10<sup>ème</sup> centile). Robert 59 et Minerva 36 (5<sup>ème</sup> centile).

On ne peut donc pas, dans le domaine de la fluence observer de réelle amélioration pour les trois élèves en question. Laora est la seule à avoir gagné 5 places, bien qu'elle demeure parmi les élèves (jusqu'au 15<sup>ème</sup> centile) en grande difficulté de lecture. Minerva est restée

---

<sup>15</sup>Selon les étalonnages de l'Université Pierre Mendès France Bordeaux (<https://www.dyslexia-international.org/ONL/FR/Course/Media/E.L.F.E.pdf>)

dans le 5<sup>ème</sup> centile, et Robert a même perdu 10 places, puisqu'il passe du 15<sup>ème</sup> au 5<sup>ème</sup> centile.

Sachant qu'en deçà du 30<sup>ème</sup> centile la fluence en lecture handicape fortement les élèves pour la compréhension, les trois élèves restent donc très fragiles en lecture.

Notons cependant que les étalonnages sont établis pour repérer une éventuelle dyslexie et ne sont donc pas forcément adaptés à des élèves allophones.

### 3. Discussion

Les résultats obtenus à l'issue de ce mémoire confirment dans la classe les effets des dispositifs EVLANG sur la confiance en soi des élèves tels que d'autres enseignants les ont déjà relevés, à l'instar de Hurtig-Delattre qui écrit : « Pour les enfants bilingues ou plurilingues, ce sont quelques gouttes de valorisation de leur langue et de leur culture qui ont un poids réel : on lit dans les yeux des enfants qu'ils sont sur une voie leur permettant d'assumer cette situation » (Hurtig-Delattre, 2016, p.7) ou du constat de Gwenn Guyader coordinatrice de l'association DULALA qui témoigne que : « Nous avons eu des retours des enseignants qui nous disaient qu'ils n'avaient jamais entendu le son de la voix de certains enfants, ou qu'ils ne disaient pas grand-chose en classe. Les ateliers bilingues (...) ont permis de stimuler la prise de parole chez ces enfants » (DGLFLF, 2016, p.26).


Quelles que soient les réserves que nous allons émettre dans cette dernière partie de l'étude, il est nécessaire de commencer par rappeler que cette expérience et la mise en place de ce dispositif se révèlent globalement positives. Et comment en serait-il autrement du moment où on observe une augmentation des prises de paroles d'élèves jusqu'à là absents — ou quasiment — de l'espace oratoire de la classe ? De plus, la diversification des prises de parole observée au fur et à mesure du dispositif indique une confiance en soi acquise peu à peu, qui permet à l'élève de s'exprimer dans des domaines dans lesquels il n'est pas, a priori, expert – reconnu à ses yeux et aux yeux de la classe. Les premières prises de parole ont sans doute permis de renforcer l'image narcissique de l'élève puisqu'elles ont toutes pu prendre place dans une discussion qu'elles ont nourrie et construite avec l'aide de leurs camarades. Bien que l'on puisse regretter l'encore faible


part des prises de parole syntaxiquement construites et fruit d'une réflexion plus personnelle (dans le cadre de véritables *discussiones*) on observe leur émergence et l'on devrait user d'une plus grande patience. Ce que toute une vie, certes d'enfant, mais à leur échelle encore longue, a pu construire de réserves, de remparts, de méfiance voire de défiance vis-à-vis de l'école et de sa culture scolaire, ne peut être contrecarré par un simple dispositif. Et si ce dispositif à lui seul ne peut conduire à un inversement radical de cette tendance, il le peut encore moins pendant la seule période consacrée à la recherche et la rédaction d'un mémoire professionnel. Gageons donc, que l'étude terminée, le travail en classe se poursuivra, et que l'on pourra observer d'autres évolutions, ou des évolutions plus manifestes encore.

### **3.1. Limites et perspectives**

#### **3.1.1. Limites concernant une éventuelle amélioration du niveau global des élèves**

L'objectif initial de ce mémoire était bien d'« améliorer » la scolarisation des EFIV issus de familles roms. Nous nous sommes concentrés sur les prises de paroles des élèves parce que d'une part il s'agissait d'une variable facilement mesurable, et d'autre part parce qu'on peut aisément imaginer qu'une amélioration de la confiance en soi aide à prendre plus régulièrement la parole, et mène, à terme, à une amélioration globale des résultats scolaires.

Les premières réserves que nous pouvons émettre concernent donc l'efficacité même du dispositif. Jusqu'à présent, la seule chose que nous soyons en mesure d'assurer est l'augmentation des prises de parole des élèves. L'observation d'une amélioration globale des résultats de ces élèves reste complexe, et il ne nous a pas été possible de la réaliser. Les tests de fluence ont démontré que les élèves n'ont pas gagné de place en fluence depuis le début du dispositif. En tant qu'enseignante de la classe, et donc perpétuellement en contact avec les élèves, on peut parfois perdre la vue d'ensemble sur ceux-ci, et voir une progression alors qu'il n'y en a pas, ou peu. La seule manière de vérifier si celle-ci a existé serait peut-être de pouvoir observer ses élèves évoluer durant les années suivantes, dans des classes différentes, avec des enseignants différents. Et là se pose la question, un dispositif de quelq  mois peut-il réellement influencer à long terme une scolarisation, même à la seule échelle de l'école primaire ?

En réalité l'évaluation d'une amélioration des résultats scolaires généraux de ces élèves est factice, puisque celle-ci peut être due à une multitude d'autres facteurs que ce dispositif. En effet, ces élèves bénéficient d'autres accompagnements : deux d'entre eux bénéficient d'un PPRE (Laora et Minerva), ils sont inscrits en APC, ont été suivis par un enseignant du RASED en période 4, et f  au quotidien l'objet d'un tutorat entre pairs. Pour donner un exemple, si les résultats de Laora en Résolution de problème se sont grandement améliorés (on passe à des calculs effectués au hasard avec les chiffres de l'énoncé, à des calculs correspondants véritablement au problème posé) en quelle mesure pouvons-nous envisager qu'il s'agisse d'une des conséquences du dispositif et non pas de l'évolution naturelle connue par un enfant durant une année scolaire ? Dans l'analyse des résultats, nous avons déjà soulevé le fait que l'augmentation de prise de parole de Minerva en Mathématiques coïncidait avec un dispositif de travail en binôme mis en place pour les mathématiques avec une autre élève. Nous avons proposé l'idée selon laquelle ce dispositif de travail faisait en sorte qu'elle soit moins exposée personnellement puisque ces résultats étaient l'aboutissement d'une démarche collégiale. De même, si elle est à présent capable de rédiger de courts « textes d'invention » alors qu'en début d'année elle semblait complètement paralysée face à une tâche de production d'écrit, n'est-ce pas plutôt que sa pratique de l'écrit est désormais suffisamment experte pour qu'elle en soit, elle-même l'origine ? Ou parce que la pratique professionnelle de l'enseignante s'est elle-même améliorée ? Ou encore parce que le projet d'écriture « Autour des haïkus » mené en période 4 a réussi à susciter son intérêt et a servi d'élément déclencheur ? Peut-être est-ce l'ensemble de ces éléments.

### **3.1.2. Limites concernant l'effet du dispositif sur les résultats observés dans le relevé de prises de parole**

En fin de compte, la réserve la plus sérieuse à apporter concerne l'effet réel de ce projet et naît de la nécessité même de rédiger cette étude. Ayant pour but de réaliser un mémoire consacré à ces élèves, mon attention d'enseignante s'est donc inmanquablement concentrée sur eux. Plus attentive à leurs difficultés, mais aussi à leurs réussites, ils ont peut-être tout simplement bénéficié d'une vigilance plus importante de leur enseignant. De même, avec la mise en place du relevé de prise de parole j'ai pris garde, à chaque question posée, de veiller à vérifier s'ils demandaient la parole, et il est alors plus que probable que, préoccupée de savoir s'ils la demandaient, je la leur ai aussi

plus souvent accordée, les encourageant ainsi à la demander à nouveau. Il s'agit sans nul doute d'une attitude adaptée à des élèves en difficultés et en manque de confiance, mais aurait-elle pu exister, dans la durée, hors contexte de mémoire ? En définitive, la rédaction du présent mémoire n'est-elle pas le véritable élément qui a permis à ces élèves d'évoluer dans leur prise de parole en classe ?

### **3.2. Impact de ce mémoire sur mes pratiques enseignantes**

Comme nous l'avons déjà fait remarqué plus haut, quelles que soient les réserves évoquées, ce dispositif a eu des effets globalement positifs sur les élèves. Par ailleurs, si ce mémoire était consacré uniquement aux élèves issus de familles roms, il n'en demeure pas moins que le dispositif Evlang semble avoir été bénéfique pour l'ensemble de la classe. En effet, tous les autres élèves ont eu l'occasion de s'exprimer, de découvrir, de s'émerveiller lors de ces séances et il semble qu'une cohésion de classe plus importante est née de ces rencontres. D'autres élèves en difficultés (notamment un élève suivi par une AVS pour troubles du comportement) ont pu se trouver valorisés et jouer le rôle de « professeurs » face à leurs camarades et ainsi se retrouver réhabilités aux yeux de la classe (séance « Moi je parle peul, et toi ? Cf. Annexe III). Pour les élèves monolingues, il y a eu une possibilité d'ouverture à l'autre et au monde, ce qui leur a permis — ou permettra à l'avenir — de lever, un peu plus, le voile des infinis possibles, ne serait-ce que langagiers. Enfin, en ce qui concerne les relations écoles/familles le dispositif d'éveil aux langues est indubitablement avantageux. Des parents m'ont d'ores et déjà fait part de leur satisfaction à ce que ces séances aient lieu, et disent avoir eu ainsi l'occasion de partager avec leurs enfants des connaissances, souvenirs, etc. Certains ont également pu être rassurés, voire déculpabilisés, sur leur utilisation d'une langue autre que le français à la maison, et sur les avantages que ceci apportait à leurs enfants. C'est pourquoi j'espère pouvoir continuer à mener des projets d'éveil aux langues dans ma classe, que ce soit en primaire comme maternelle.

En ce qui concerne le cas plus spécifique des EFIV issus de familles roms, cette étude m'a de plus permis de prendre conscience de la nécessité d'accorder une attention particulière à ces élèves et à leurs familles, de celle de les valoriser et surtout, de l'importance à attacher à leur prise de parole à l'oral en classe.



## Conclusion

À l'origine de ce mémoire se trouve la surprise de retrouver *mutatis mutandis* des problématiques similaires chez des EFIV adolescents issus de familles roms scolarisés en classe d'UPEAA-ENSA (Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant Non Scolarisés Auparavant) et chez des EFIV issus de familles roms en fin de cycle 2 d'élémentaire et scolarisés assidûment depuis au moins la classe de CP. Comparées à la scolarisation d'autres élèves dont la langue française serait la langue seconde, les difficultés en compréhension et expression orale et écrite ne semblaient pas interprétables au seul aune de l'allophonie, notamment au regard de l'immersion dans la langue française que devraient induire les années de scolarisation.

La première piste de réflexion a donc concerné la réalité de cette immersion. Une observation de la cour de récréation et du temps de cantine a permis de mettre en évidence qu'elle ne l'était en dehors de la classe, puisque ces enfants restaient généralement ensemble, communiquant principalement entre eux en roumain ou tsigane. Or, pour que l'immersion soit effective, elle ne peut pas se contenter d'être passive (seul fait d'entendre une langue étrangère). Il est nécessaire que l'élève lui-même s'exprime et participe activement à cet environnement linguistique. Force nous a été de constater qu'elle n'avait pas non plus lieu dans la classe puisque ces élèves ne prenaient pas, ou quasiment pas, la parole en cours. C'est pourquoi nous nous sommes particulièrement intéressés à la prise de parole des élèves en question. S'il n'existe pas de moyen coercitif pour pousser un élève à prendre la parole, il a donc été nécessaire de trouver une situation d'enseignement motivant cette prise de parole, un dispositif dans lequel ces élèves pourraient être valorisés. Le dispositif d'éveil aux langues nous a paru très approprié en ce qu'il permet une initiation à des langues variées mais travaille aussi sur l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Son intérêt réside donc, outre les effets bénéfiques sur les élèves plurilingues issus de familles roms favorisés de par leur plurilinguisme, en ce qu'il permettrait en les valorisant, de lutter contre le fossé qui existe, de fait, entre ces élèves et le reste de la classe. Par ailleurs, l'effet d'autodévalorisation existant chez les élèves issus de cultures socialement dévalorisées est décrit par de nombreux travaux de recherche en pédagogie, et c'est sur cet effet, dans l'espoir que la confiance en soi des élèves soit améliorée, que le dispositif d'éveil aux langues œuvre.

Cet atelier mis en place, nous avons donc mesuré l'évolution dans les demandes de prise de parole des élèves roms de la classe afin d'observer une éventuelle augmentation de ces dernières. Le premier constat est positif, puisqu'on observe une augmentation des demandes de prise de parole passant de 11, le 28 janvier, pour Laora à 29, le 25 mars, de 13 à 42 pour Robert et de 1 à 21 pour Minerva. De plus, on observe une diversification de ces dernières. En effet, concentrées majoritairement sur le domaine Calcul et Numération (surtout pour deux élèves) – pour des raisons diverses que nous simplifions ici : simplicité, du moins syntaxique, du langage mathématique + meilleure confiance en soi de deux élèves en réussite dans ce domaine – les demandes de prise de parole se sont peu à peu élargies aux domaines Français, Questionner le monde, Arts plastiques, etc. Puis, elles se sont également étendues à des moments de discussion en classe. C'est sur ces dernières, à mon sens, que porte tout l'intérêt de ce travail. En effet, la possibilité pour ces élèves de prendre la parole lors des instances centrales de la vie de la classe instruit leur intégration au groupe classe. Or, une immersion effective dépend également de l'intégration au groupe classe. Nous avons pu observer durant une année scolaire les élèves sur lesquels porte notre étude durant des moments de travail de groupe (Arts visuel, EPS, résolution de problème notamment) : il apparaît clairement que ces élèves sont de plus en plus investis dans les travaux de groupe et que leurs camarades leur permettent désormais d'occuper une place plus grande dans la dynamique de groupe. De plus, durant les récréations, deux élèves sont, en cette fin d'année scolaire (mai), investis dans des « jeux de cours » avec d'autres camarades de classe. Il ne peut s'agir de résultats à proprement parler de notre étude puisqu'il n'y a là rien de quantifiable, mais d'une piste éventuelle pour des études ultérieures qui permettraient de développer un outil mesurant l'intégration de ces élèves au groupe classe et de l'influence de cette dernière sur l'apprentissage du français et la réussite scolaire.

En revanche, un constat demeure : une multitude de facteurs, externes et internes à l'institution scolaire, ont leur part dans la réussite de ces élèves. Pour ce qui concerne cette étude par exemple, une des élèves a fait de nombreux progrès dans tous les domaines et notamment en ce qui concerne la prise de parole depuis le début de l'année. Mais depuis le mois d'avril, cette dernière est fortement absentéiste. Alors même qu'elle était en progression, que son rôle dans la classe se stabilisait, ses absences ont des conséquences néfastes sur sa scolarisation. Le lien construit avec les parents et l'association qui semblait jusqu'alors solide, pour des raisons qui nous échappent et qui ne sont malheureusement

pas de notre ressort, semble se déliter, ce qui a des conséquences néfastes sur la scolarisation de l'élève en question.

Enfin, et ce sont là les limites de notre mission d'enseignant, l'école est et reste ancrée dans notre société. S'il ne faut s'y résoudre, il est nécessaire de garder à l'esprit que le racisme, l'exclusion et la ségrégation sont partie intégrante du système éducatif lui-même. Il peut donc parfois paraître vain de lutter contre ces maux puisque, quels que soient les aménagements pédagogiques, dispositifs, etc., tant que dans un contexte plus global demeureront violence de l'inégalité et oppression sociale(/raciale), toute tentative d'amélioration de la scolarisation des enfants issus de familles roms risque de demeurer extrêmement fragile.

## Bibliographie.

### Littérature scientifique

- Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, *Éducation : la situation des Roms dans 11 états membres de l'UE*. (2014).
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bialystock, E. (2017). *L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce*. (2<sup>e</sup> éd. rév). York : York University Press.
- Boddaert, C. (2013), « Latin, plurilinguisme et approche plurielle des langues ». *Cahiers pédagogiques*. 32.
- Candelier, M. (1996). « Et les effets sociaux dans tout ça ? » *Cahiers de l'Asdifle*. 8.
- Candelier, M. *et alii*. (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Editions du Conseil de l'Europe.
- CANOPÉ (2014). « Langues des élèves, langue(s) de l'école ». *Diversité* n° 176.
- De Pietro, J.-F. & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langage & Pratique*, 28, p.31-34.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2016). *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français*. Paris.
- Éduscol. (2016). *Ressources pour les EFIV*. Repéré le 27/11/2018 sur le site Éduscol du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : <http://eduscol.education.fr/cid61512/ressources-pour-les-efiv.html>
- Gardy, P. & Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. *Langages* n° 61 : *Bilinguisme et diglossie*.
- Hurtig-Delattre, C. (2016) Les fleurs des langues. *Le nouvel éducateur* n° 228. Ed. Icem Freinet.
- Kerschbaumer, M. (1999). « Kinder entdecken Sprachen / Éveil aux langues ». *Babylonia*, 2, p.12 – 16.

- Melo-Pfeifer, S. & Reimann, (2018) D. *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland*, Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la jeunesse (2016) *Repères sur la scolarisation des enfants de familles itinérantes et de voyageurs*. Repéré le 13/11/2018 de [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EFIV\\_EANA/76/4/Reperes\\_EFIV\\_EDUSCOL\\_533764.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EFIV_EANA/76/4/Reperes_EFIV_EDUSCOL_533764.pdf)
- Ottaviani, E. (2016). *L'enseignement en immersion. As easy as ABC ?* Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation. Bruxelles. Belgique.
- ROMEUROPE. (2010). *La non-scolarisation en France des enfants Roms migrants : étude sur les obstacles à la scolarisation des enfants roms migrants en France*. Collectif national des droits de l'Homme Romeurope. Repéré sur le site CNDH Romeurope : <https://www.romeurope.org/IMG/pdf/ETUDESCO-2.pdf>
- Tabouret-Keller, A. (2006). À propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets. *Langage et société*. 4 n° 118. Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- Tietje, J. (2013). *Zur aktuellen Schulsituation von Sinti-Schülern und – Schülerinnen*. (Thesis). Ed. Hochschule für angewandte Wissenschaften, Hamburg.
- UNICEF France. *Enfants en bidonville* (dossier). Repéré le 12/12/2018 de <https://www.unicef.fr/dossier/enfants-en-bidonvilles>.
- Weisz, Z. et alii. (2011). « Sinti und Roma », *Aus Politik und Zeit geschichte*, Ed. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

### **Albums jeunesse**

- Nouhen, E et Piquemal, M. (2004). *Mon miel, ma douceur*. Didier.
- Ogburn, J. (2015). *Petits trésors : les petits noms d'amour autour du monde*. Circonflexe.
- Cornec, F. et Broncard, X. (2018). *Les cris des animaux en cinq langues*. Circonflexe.
- Motomitsu, M. (2018). *Animaux*. Balivernes.
- Hélot, C. et Lete, U. *Sophie et ses langues*. Dulala.

- Alline, C. (2017). *Frère Jacques*. Didier Jeunesse.

### Sitographie (Matériel pédagogique pour l'éveil aux langues) :

- <http://eole.irdp.ch/eoleenligne/bienvenue.html>
- [http://jaling.ecml.at/french/page\\_accueil.htm](http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm)
- <http://plurilingues.e-monsite.com/>
- <http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/spip.php?article1212>
- <http://www.photo-de-classe.org/#/accueil>
- <https://disciplines.ac-toulouse.fr/casnav/fiche-comparaison-entre-les-langues-par-david-de-carvalho-enseignant-upe2a-au-college-carco>
- <https://www.dulala.fr/>
- <https://www.edilic.org/copie-de-dans-le-monde>
- <https://www.elodil.umontreal.ca/>
- <https://www.dyslexia-international.org/ONL/FR/Course/Media/E.L.F.E.pdf>

### TABLE DES FIGURES

<i>Figure 1 : Relevé individuel pour chaque élève.</i>	19
<i>Figure 2 : Nombre total de prises de parole. Laora</i>	21
<i>Figure 3 : 28/01/19</i>	22
<i>Figure 4 : 18/03/19</i>	22
<i>Figure 5 : 02/04/19</i>	22
<i>Figure 6 : Nombre total de prises de parole. Robert.</i>	23
<i>Figure 7 : 28/01/19.</i>	24
<i>Figure 8 : 18/03/19.</i>	24
<i>Figure 9 : 02/04/19.</i>	24
<i>Figure 10 : Nombre total de prises de parole. Minerva</i>	25
<i>Figure 11 : 28/01/19.</i>	26
<i>Figure 12 : 18/03/19.</i>	26
<i>Figure 13 : 02/04/19.</i>	26

# ANNEXE I

## « Bonjouriers »



## Annexe II

### Questionnaires élèves « Mes langues »

Ma langue maternelle est le français Je parle aussi le arabe et le dialecte

À la maison je parle :  
 AVEC MES ADULTES le français  
 AVEC MES FRÈRES ET SŒURS

À l'école je parle :  
 AVEC LES ADULTES  
 AVEC LES COÛRRIERS anglais

Hors de l'école je parle :  
 QUAND JE SAIS DES MOTS CEL  
 QUAND JE SAIS DES MOTS français

Et j'entends aussi :  
 DANS LE BUS  
 À LA TÉLÉVISION chino, du français, roumain, etc

Ma langue maternelle est le français Je parle aussi le arabe et le dialecte

À la maison je parle :  
 AVEC MES ADULTES Français et comarié  
 AVEC MES FRÈRES ET SŒURS Français

À l'école je parle :  
 AVEC LES ADULTES Français  
 AVEC LES COÛRRIERS

Hors de l'école je parle :  
 QUAND JE SAIS DES MOTS CEL  
 QUAND JE SAIS DES MOTS Français

Et j'entends aussi :  
 DANS LE BUS  
 À LA TÉLÉVISION Français  
 Arabe  
 Comarié

Ma langue maternelle est le français Je parle aussi le arabe et le dialecte

À la maison je parle :  
 AVEC MES ADULTES arabe et français  
 AVEC MES FRÈRES ET SŒURS

À l'école je parle : Français

Hors de l'école je parle : Français

Et j'entends aussi :  
 DANS LE BUS  
 À LA TÉLÉVISION et dans la rue

Ma langue maternelle est le français Je parle aussi le arabe et le dialecte

À la maison je parle :  
 AVEC MES ADULTES je parle de français avec ma mère et le dialecte et par fois je parle de français  
 AVEC MES FRÈRES ET SŒURS

À l'école je parle :  
 AVEC LES ADULTES le français et roumain  
 AVEC LES COÛRRIERS

Hors de l'école je parle :  
 QUAND JE SAIS DES MOTS CEL  
 QUAND JE SAIS DES MOTS roumain, togane, français

Et j'entends aussi :  
 DANS LE BUS  
 À LA TÉLÉVISION et dans les lang. dérivées

Ma langue maternelle est le romain Je parle aussi le français et le dialecte

À la maison je parle : ROMAIN

À l'école je parle : français

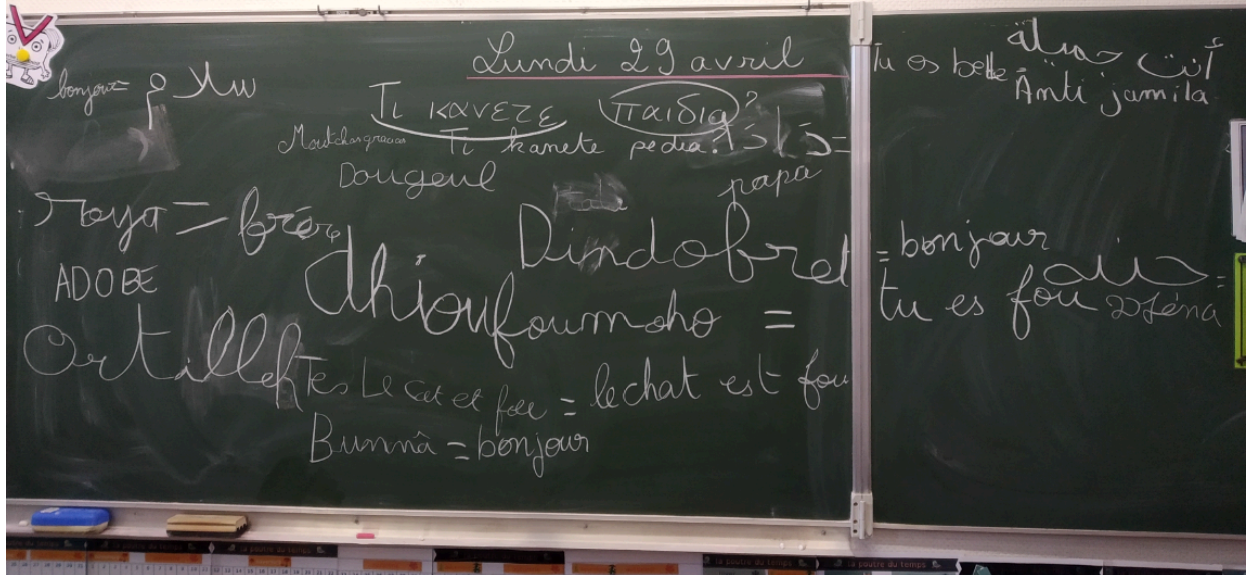
Hors de l'école je parle : ROMAIN

Et j'entends aussi :  
 DANS LE BUS  
 À LA TÉLÉVISION arabe français et dialecte



# Annexe III

« Moi je parle peul, et toi ? »



## Annexe IV

La fleur des langues de la classe.



## TABLE DES ANNEXES

<u>ANNEXE I</u> .....	.....
<u>« Bonjouriers »</u> .....	.....
<u>ANNEXE II</u> .....	.....
<u>Questionnaires élèves « Mes langues »</u> .....	.....
<u>ANNEXE III</u> .....	.....
<u>« Moi je parle peul, et toi ? »</u> .....	.....
<u>ANNEXE IV</u> .....	.....
<u>La fleur des langues de la classe.</u> .....	.....

## **Keywords**

pedagogy, Evlang project, Roma training, multilingualism, equal opportunities, bilingualism, mother tongue, school language, language learning, dominant language / language dominated, self-confidence.

## **Resume**

This study should be a reflection on the education of roma children in our schools. Recommendations of the european union have reported social segregation and discrimination in access to education. They have shown that a large number of children from gypsy families are enrolled in special schools or even no longer attend school. In the class to which the study refers, three children come from roma families, and although their background and attitudes towards school are different, one observation remains: they still have great difficulties, especially in terms of language skills, although they have all been attending school in France for at least three years. This difficulty was particularly noticeable in the almost total absence of speaking in class for the pupils concerned. Studies have shown that socially devalued languages, such as the roma language, become so in the eyes of their speakers. However, we know that the construction of self-deprecating attitudes is an obstacle to learning and that emotional security - here the absence of discrimination - is necessary for learning. Therefore, an Evlang project was set up to make these languages "legitimate educational objects" and to develop a positive attitude of those who speak them and those who do not. In order to measure the impact of this project, it was counted, among other things, how often roma pupils speak, and an increase and diversification of speeches has been observed.

## **Mots-clés**

Pédagogie, projet Evlang, scolarisation des Roms, plurilinguisme, égalité des chances, bilinguisme, langue maternelle, langue de scolarisation, apprentissage des langues, langue dominante/langue dominée, confiance en soi.

## **Résumé**

Cette étude se veut une réflexion sur l'éducation des enfants roms dans nos écoles. Les recommandations de l'Union européenne ont fait état de ségrégations sociales et de discriminations dans l'accès à l'éducation, montrant notamment qu'un grand nombre d'enfants de familles gitanes sont inscrits dans l'enseignement spécialisé ou même ne vont plus à l'école. Dans la classe sur laquelle porte l'étude, trois enfants sont issus de familles roms, et bien que leur histoire scolaire et leur attitude envers l'école soient différentes, un constat demeure : ils montrent de grandes difficultés, notamment en matière de compétences linguistiques, bien qu'ils soient tous scolarisés en France depuis au moins trois ans. Cette difficulté était particulièrement perceptible dans l'absence quasi totale d'expression orale en classe pour les élèves concernés. Or, des études ont montré que les langues socialement dévalorisées, comme la langue rom, le sont aussi aux yeux de leurs locuteurs. Par ailleurs, nous savons que la construction d'attitudes d'autodérision est un obstacle à l'apprentissage et que la sécurité émotionnelle — ici l'absence de discrimination — est nécessaire pour apprendre. C'est pourquoi un projet Evlang a été mis en place pour faire de ces langues des « objets éducatifs légitimes » et pour développer, de la part de ceux qui les parlent comme de ceux qui ne les parlent pas, une attitude positive envers elles. Afin de mesurer l'impact de ce projet, on a effectué un relevé de prise de parole des élèves roms de la classe, et on a pu observer une augmentation et une diversification des demandes de prise de parole.