



HAL
open science

Le français un et indivisible? L'école face à la diversité linguistique et langagière de ses élèves

Coline Rosdahl

► **To cite this version:**

Coline Rosdahl. Le français un et indivisible? L'école face à la diversité linguistique et langagière de ses élèves. Linguistique. 2015. dumas-02526190

HAL Id: dumas-02526190

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02526190>

Submitted on 31 Mar 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

Didactique du français langue étrangère

Le français un et indivisible ?

L'École face à la diversité linguistique et langagière de ses élèves

Mémoire présenté par Coline Rosdahl

Dirigé par Mme Malory Leclère

Deuxième lectrice : Mme Valérie Spaëth

Master 2 Recherche

« Didactique du français langue étrangère/seconde et langues du monde »

UFR : Littérature, Linguistique, Didactique (LLD)



Le français un et indivisible ?

L'École face à la diversité linguistique et langagière de ses élèves

Mémoire de Recherche Master 2 présenté par Coline Rosdahl

Septembre 2015



- REMERCIEMENTS -

Je remercie ma directrice de mémoire, Mme Malory Leclère, d'avoir écouté mes multiples questionnements, de m'en avoir fait apercevoir de nouveaux, et de m'avoir guidée dans ces nombreux aller-retour entre livres et élèves.

Je remercie très chaleureusement l'enseignante que j'ai suivie durant ces quelques mois, nommée dans ce mémoire « Olja », de m'avoir accueillie dans sa classe, de m'avoir ouvert ses armoires pleines d'outils et de projets, et m'avoir accordé du temps pour échanger et nous questionner ensemble sur les défis de l'enseignement du français.

Je remercie le Directeur de l'école ainsi que l'Inspecteur de l'Éducation nationale d'avoir bien voulu m'accorder chacun un entretien durant lequel ils m'ont expliqué quelques rouages de l'École française.

Je remercie l'équipe de l'association D'Une Langue À L'Autre de m'avoir permis de réaliser des ateliers d'Éveil aux langues et d'avoir pu assister à des formations, groupes de discussion et autres projets plurilingues.

Merci aussi à tous les élèves d'ici et d'ailleurs que j'ai rencontrés et qui m'ont fait comprendre les enjeux de ce français de l'École.

Merci enfin à celles et ceux qui ont entendu le récit de mes découvertes et de mes interrogations.

- RESUME -

L'École française s'inscrit dans une longue tradition institutionnelle à volonté égalitaire, dont l'un des principaux objectifs est de conduire l'ensemble des élèves à la maîtrise de la langue française. Or, on se rend compte rapidement que cette « langue française » de l'école est en fait un usage particulier du français, que l'on pourrait appeler la langue de l'école. Quelles sont donc les caractéristiques de cette langue de l'école, et comment est-elle enseignée à des élèves ayant des pratiques linguistiques familiales très différentes les unes des autres ? Mais tout en se présentant comme homogène, la langue de scolarisation semble héberger en son sein une diversité de pratiques. Comment enseigne-t-on aux élèves cette variabilité discursive, nécessaire à la construction de leur répertoire langagier ? Peut-on envisager l'enseignement du français comme un enseignement de la variabilité langagière ? Et finalement, dans quelle mesure la diversité peut-elle devenir une ressource pour l'apprentissage et l'enseignement du français, un enseignement destiné à tous les élèves, qu'ils soient monolingues ou plurilingues ?

Mots clés :

Langue de scolarisation ; variabilité discursive ; diversité linguistique

- TABLE DES MATIÈRES -

○ INTRODUCTION	3
1. L'ÉCOLE, UN ESPACE SOCIOLINGUISTIQUE PARTICULIER.....	3
2. LANGUE DE SCOLARISATION, LANGUE SECONDE : QUESTIONNER LES CATEGORIES	4
3. LA "LANGUE DE SCOLARISATION" : UNE ET INDIVISIBLE ?.....	6
4. QUESTIONNEMENT DE LA RECHERCHE	7
5. CHOIX TERMINOLOGIQUES	7
6. MEMOIRE D'UNE AVENTURE.....	9
○ CHAPITRE 1 - L'ÉCOLE DES UNS, L'ÉCOLE DES AUTRES	10
1. L'EDIFICATION DE LA NORME : QUI EST L'AUTRE ?	11
1.1 L'ILLUSION MONOLINGUE : L'AUTRE EST LE MEME	11
1.2. ÉCOLE ET SEGREGATION : LE FANTASME DE L'ALTERITE IRREDUCTIBLE	12
1.3. POUR UNE RECONNAISSANCE POSITIVE DE LA DIVERSITE ?	14
2. ACCUEILLIR LA FAMILLE ET LA DIVERSITE DANS L'ÉCOLE, UN MEME MOUVEMENT ?	16
2.1. ÉCOLE ET FAMILLES : QUELLES REGLES D'ÉCHANGE ?.....	16
2.2 D'UNE LANGUE A UNE AUTRE : L'IMPORTANCE DE LA LANGUE PREMIERE	18
2.3. ACCUEILLIR LES FAMILLES DANS L'ENCEINTE DE L'ÉCOLE : UN EXEMPLE PONCTUEL OU REPRESENTATIF ?	20
3. L'ÉCOLE DES UNS, L'ÉCOLE DES AUTRES	22
3.1. DES ESPACES SOCIOLINGUISTIQUES DIFFERENTS.....	22
3.2 L'ILLUSION DE L'HOMOGENEITE : LA LANGUE DE SCOLARISATION UNE ET INDIVISIBLE ?.....	24
3.3 LA COMMUNAUTE LANGAGIERE DE L'ÉCOLE.....	25
○ CHAPITRE 2 - SUR LE TERRAIN : À LA DÉCOUVERTE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	28
1. CONSTRUIRE UN OBJET D'ÉTUDE : INTERROGER LES CATEGORIES	29
1.1 DU TERRAIN DES AUTRES A MES PROPRES QUESTIONNEMENTS.....	29
1.2 LE TERRAIN MUET ?	30
1.3 D'UN TERRAIN A D'AUTRES.....	31
2. DIFFERENTES CATEGORIES D'ELEVES ET UN MEME FIL ROUGE : QUI REUSSIT A ENTRER DANS LA LANGUE FRANÇAISE DE L'ÉCOLE ?	31
2.1 L'EXPERIENCE EN UPE2A : DE L'OBSERVATION A LA PARTICIPATION.....	32
2.2 LES ELEVES ORDINAIRES ET LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION	36
3. DEMARCHE ET POSTURE : LE LIEU D'OU L'ON PARLE	37
3.1 L'ÉCOLE : UN TERRAIN HERMETIQUE ET FAMILIER	37
3.2 UNE DEMARCHE COMPREHENSIVE ET INTERPRETATIVE.....	39

○	CHAPITRE 3 - LA LANGUE A L'ECOLE, LA LANGUE DE L'ECOLE : PARCOURS D'UNE INITIATION LINGUISTIQUE.....	42
1.	APPRENDRE LE FRANÇAIS A L'ECOLE, APPRENDRE A SITUER SA PAROLE	43
1.1	TRANSMETTRE LA LANGUE : LE DUO-DUEL DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE.....	44
1.2.	À L'INTERSECTION DES DEUX ESPACES SOCIOLINGUISTIQUES	50
2.	NORME(S) ET DEVIANCE(S) : LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION, UNE LANGUE MULTIPLE ?	56
2.1.	QU'EST CE QUE LA LANGUE DE SCOLARISATION TELLE QU'ELLE EST PRESENTEE PAR LES ACTEURS ?.....	57
2.2.	UNE GESTION TIMIDE DE LA VARIABILITE : LA QUESTION DES REGISTRES DE LANGUE	60
2.3.	LANGUE, REPERTOIRE DISCURSIF ET SAVOIRS SCOLAIRES.....	62
3.	DE L'ORAL A L'ECRIT : L'APPRENTISSAGE PAR LA REPRISE	64
3.1	ENTRER DANS L'ORAL : DECOUVRIR LA LANGUE COMMUNE	64
3.2	LE LANGAGE EN SITUATION VS. LE LANGAGE D'EVOCATION	65
3.3	L'ETAYAGE ORAL DE L'ENSEIGNANT(E) : APPRENDRE A PARLER LE FRANÇAIS DE L'ÉCOLE	67
3.4	ENTRER DANS L'ECRIT, ENTRER A L'ÉCOLE	68
4.	DE L'ECRIT A L'ORAL : A LA RECHERCHE DU SENS	73
4.1	DE LA REPETITION A LA DECOUVERTE DU SENS.....	73
4.2	LA CONSIGNE : LE LIEN ENTRE L'ELEVE, LA TACHE A REALISER ET L'ENSEIGNANT	77
4.3	ÉCRIT ET DIFFICULTES SCOLAIRES.....	79
○	CHAPITRE 4 - UNE LANGUE POUR TOUS, ET TOUTES LES LANGUES POUR UNE : COMMENT L'« HÉTÉROGÉNÉITÉ » PERMET DE MIEUX ENTRER DANS LE FRANÇAIS COMME LANGUE DE SCOLARISATION ?.....	86
1.	DU MONOLINGUISME AU PLURILINGUISME : UNE CONSTRUCTION COLLECTIVE.....	86
1.1	DES RESSOURCES INEXPLOITEES	87
1.2	LE « FILTRE » DES LANGUES FAMILIALES.....	90
1.3	LES AFFICHES PLURILINGUES : ANALYSE D'UNE PRATIQUE DE CLASSE.....	91
2.	L'« HETEROGENEITE » COMME RESSOURCE : LA DEMARCHE D'EVEIL AUX LANGUES.....	94
2.1	L'ÉVEIL AUX LANGUES : REPENSER L'HETEROGENEITE	94
2.2	L'ÉVEIL AUX LANGUES : UNE REFLEXION SUR LE LANGAGE.....	98
2.3	L'ÉVEIL AUX LANGUES : LA NORME EN QUESTION	102
3.	DE L'HETEROGENEITE DES ELEVES ENTRE EUX A LA VARIABILITE DE LA PAROLE D'UN ELEVE....	105
3.1	DES RESSOURCES PLURILINGUES AU REPERTOIRE LANGAGIER	105
3.2	LA LIBRE PAROLE : UNE PAROLE SITUEE	107
3.3	DEVENIR UN SUJET PLURILINGUE.....	109
○	EN GUISE DE CONCLUSION - LE MEME, L'AUTRE, ET LA CONSTRUCTION COLLECTIVE	116
1.	PRENDRE EN COMPTE UNE DIVERSITE EFFECTIVE.....	116
2.	MAITRISER LA LANGUE OU APPRENDRE A FAIRE DU LIEN.....	117
3.	UN POUR TOUS ET TOUS POUR TOUS	118
○	LES ACRONYMES DE LA RECHERCHE	120
○	BIBLIOGRAPHIE	121

- INTRODUCTION -

Pourquoi "parler comme tout le monde" ?

*« Il n'y avait pas beaucoup d'élèves dans l'école de la princesse et on n'eut aucun mal à trouver une table libre pour le prince de Motordu, le nouveau de la classe. Mais, dès qu'il commença à répondre aux questions qu'on lui posait, le prince déclencha l'hilarité parmi ses nouveaux camarades. Ils n'avaient jamais entendu quelqu'un parler ainsi ! [...] Mais la princesse Dézécolle n'abandonna pas pour autant. Patiemment, chaque jour, **elle essaya de lui apprendre à parler comme tout le monde.***

- On ne dit pas j'habite un papillon, mais j'habite un pavillon.

*Peu à peu, le prince de Motordu, grâce aux efforts constants de son institutrice, commença à faire des progrès. Au bout de quelques semaines, il parvint à parler **normalement**, mais ses camarades le trouvaient beaucoup moins drôle depuis qu'il ne tordait plus les mots. »*

PEF, 1980, *La Belle Lisse Poire du Prince de Motordu*

1. L'École, un espace sociolinguistique particulier

L'École française s'inscrit dans une longue tradition institutionnelle à volonté égalitaire, dont l'un des principaux objectifs est de conduire l'ensemble des élèves à la maîtrise de la langue française, celle-ci symbolisant l'unification de la Nation française. Mais dès les débuts de l'École publique, obligatoire et laïque (Lois Ferry, 1882), l'institution scolaire est confrontée sur le terrain à des situations de diversité linguistique auxquelles elle donnera plusieurs types de réponse selon les époques. Au fil du temps, il s'est agi d'enterrer les langues autres (régionales ou de la migration) dans le souci d'une École de la République, d'assimiler ou d'intégrer les enfants des migrants venus travailler en France à travers l'apprentissage du français, et plus récemment d'inclure la diversité culturelle et linguistique au sein du projet de l'École (Vigner 2008, Goï 2005, Coste 2010, Dreyfus et Prieur 2012). Les différentes postures de l'institution scolaire face à cette diversité effective reflètent ainsi les différents rapports à l'altérité charriés par l'École, indicateurs des diverses manières d'envisager cette articulation entre langue, altérité et intégration scolaire (et sociale). Cette question se pose évidemment pour les élèves allophones nouvellement arrivés, notamment en ce qui concerne leur intégration dans le cursus ordinaire. L'apprentissage de la langue française est-il la condition préalable à leur intégration, ou en est-elle le résultat ?

C'est avec cette question que je suis allée faire des observations dans une UPE2A de Seine-Saint-Denis. Mais j'ai rapidement constaté que les « élèves allophones nouvellement arrivés » ne sont pas les seuls à employer dans leur quotidien une ou plusieurs langues autre(s) que le français, et peut-être d'autant plus dans une académie comme celle de Créteil. Il s'agirait donc de se demander plus généralement comment l'École fait face aujourd'hui à la diversité linguistique bien réelle de ses élèves. Quelle place – réelle ou symbolique – concède-t-elle aux langues familiales et/ou aux pratiques langagières familiales dans son enceinte ? De quelle manière accompagne-t-elle les élèves dans cet aller-retour permanent entre plusieurs langues ou plusieurs pratiques de la langue ?

Selon Caroline Juillard, « des lieux, des acteurs sociaux, des types d'activités, notamment discursives, et des thématiques de discours définissent des espaces sociolinguistiques au sein desquels la parole plurilingue se déploie en situation. Les formes et fonctions des usages plurilingues en ville se décrivent au sein de ces espaces qui sont considérés à la fois comme spécifiques et producteurs d'habitus particuliers, et comme interdépendants les uns des autres, donc diffuseurs et récepteurs de modèles communicationnels innovants et conservateurs » (Juillard, 2007 : 237). Dans cette optique, on peut considérer l'École comme un espace aux fonctions et usages particuliers, c'est-à-dire au sein duquel la parole est soumise à certaines normes, par opposition à d'autres espaces sociolinguistiques, et notamment le milieu familial. Il s'agit donc de se demander ici comment les différents acteurs de l'École transmettent aux élèves les normes langagières de cet espace, et quelle relation est ainsi envisagée entre l'École et la famille : Comment l'institution accompagne-t-elle les élèves dans l'édification de cet espace sociolinguistique scolaire, et de quelles manières ce processus peut-il prendre en compte l'espace sociolinguistique familial de chaque élève ? Comment l'élève parvient-il finalement à manier le français de l'École ?

2. Langue de scolarisation, langue seconde : questionner les catégories

En considérant l'espace sociolinguistique scolaire comme « un espace où se déploie et se manifeste la gestion des langues et des variétés habituelles à ce lieu et à ces gens » (Juillard, 2007 : 237), l'on peut avancer que l'ensemble des élèves, en entrant à l'école, va devoir apprendre cet usage du français propre à l'École. Ainsi, parvenir à la « maîtrise du

français » telle que le postulent les programmes de 2008¹ reviendrait pour les élèves à comprendre qu'il existe une multiplicité de situations d'interlocution possibles, et qu'à chacune d'entre elles correspond une norme langagière particulière. C'est-à-dire que l'École, loin d'enseigner une variété du français grammatisée et littéariée, pourrait plutôt enseigner aux élèves à manier cette variabilité langagière.

Mais n'est-ce pas une gymnastique du même genre que doivent pratiquer les élèves allophones en passant d'une langue à l'autre, de la famille à l'école ? Lors de leur socialisation langagière, les enfants comprennent que la langue parlée à la maison possède une distance plus ou moins grande avec la langue parlée à l'école, et que la langue parlée à l'école n'est pas non plus exactement la même que celle qui est écrite et évaluée. Ainsi, si la catégorie d'« élève allophone nouvellement arrivé » est sans doute nécessaire à la mise en place d'actions institutionnelles concrètes, ne peut-on pas voir, dans les pratiques mises en place avec les élèves allophones, *une* situation de l'apprentissage du français ? Pourrait-on alors observer l'entrée dans le français par ces élèves comme un miroir grossissant des difficultés qui peuvent apparaître lors de l'entrée dans la langue de scolarisation par tous les élèves (monolingues ou plurilingues) ? En envisageant le français comme langue de scolarisation dans la distance plus ou moins grande qu'il entretient avec les pratiques langagières familiales, l'on peut alors considérer l'enseignement du français aux élèves allophones comme le socle d'une réflexion sur l'entrée dans le français scolaire de l'ensemble des élèves. Quelles sont les caractéristiques du français comme langue de scolarisation et quelles difficultés peut-il poser aux élèves ?

Ainsi, le fait d'observer précisément le moment de cet apprentissage de la langue française nous permet de discuter les différents critères de définition des élèves que propose l'École française. En effet, la tendance actuelle est à la subdivision en une multiplicité de catégories et de sous-catégories, et l'on peut constater que face aux élèves dits « ordinaires », l'Éducation nationale recense une multiplicité d'élèves « particuliers »². Il est certes important de reconnaître les disparités qu'il peut exister entre les élèves, afin de différencier et d'adapter son enseignement. Mais finalement le but est le même, il s'agit de conduire l'ensemble des élèves à la maîtrise de la langue française. Comment donner une cohérence à l'enseignement

¹ Dans les programmes de 2008, le premier palier pour la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences s'intitule « maîtrise de la langue française ».

² Élèves à besoins éducatifs particuliers : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>
(Consulté le 29/08/2015).

du français comme langue de scolarisation, en prenant en compte la diversité des situations d'apprentissage ?

3. La "langue de scolarisation" : une et indivisible ?

Avec cette hypothèse d'un continuum dans l'enseignement du français, et l'idée de voir apparaître en gros plan, chez les élèves allophones, des difficultés qui ne leur sont pas forcément propres, j'ai tenté de comprendre les caractéristiques du français langue de scolarisation, dans son rapport avec les autres langues ou variétés langagières. Comment caractériser cette langue de scolarisation par opposition à d'autres usages langagiers ? En analysant les différentes tentatives de définition que les textes officiels et les acteurs donnent de la langue de scolarisation, l'on remarque que la langue de l'École est construite sur un rapport d'opposition entre "nous" et "eux". C'est-à-dire qu'à partir des pratiques linguistiques et langagières de ses élèves, l'École opère un processus de catégorisation qui différencie les uns des autres, et nous avons vu que ces catégories – créées par l'École – vont déterminer par la suite les modalités de l'enseignement du français aux différents types d'élèves envisagés, selon le degré de distance qu'ils entretiennent *a priori* avec le français de l'École.

Ainsi, en se démarquant de pratiques "autres", le français de l'École tel qu'il est défini par les acteurs semble homogène. De nombreux discours pointent alors du doigt une hétérogénéité qui apparaît comme une déviance de l'une et indivisible norme scolaire. Mobiliser le concept d'hétérogénéité permet donc de construire en creux cette soi-disant homogénéité de cette « langue » de scolarisation, cette pratique du français élaborée par et pour le milieu scolaire. Mais est-ce vraiment le cas ? Au long de ces quelques mois, j'ai recensé au cœur de l'espace sociolinguistique scolaire une diversité de pratiques langagières autorisées, ce qui remettait fortement en question l'idée d'une langue homogène. À l'intérieur de l'école, l'on peut et l'on doit parler de différentes manières, certaines d'entre elles étant plus proches des pratiques langagières familiales que d'autres. C'est-à-dire finalement que tout en se présentant comme homogène, la langue de scolarisation semble héberger en son sein une diversité de pratiques. Mais quelle est la nature de cet accueil ? Quelle est la relation de l'École face à la diversité ? Les différentes pratiques langagières liées à d'autres espaces sociolinguistiques sont-elles assimilées, intégrées, incluses dans la langue de scolarisation ? Comment enseigne-t-on aux élèves cette variabilité discursive, nécessaire à la construction de leur répertoire langagier ? La norme peut-elle être plurielle ?

4. Questionnement de la recherche

Quelle est donc la finalité de l'apprentissage de la langue de scolarisation ? Apprendre à parler comme tout le monde, comme le pense la Princesse Dézécolle, en essayant de faire entrer le Prince de Motordu dans la norme de « l'école publique, gratuite et obligatoire » ? Le rôle de l'École serait-il donc de transformer l'hétérogénéité en homogénéité ? Nous postulons ici que les élèves sont confrontés quotidiennement à une diversité de pratiques langagières, et que l'apprentissage de la langue française devrait consister à apprendre à parler *avec* tout le monde, plutôt que d'apprendre à parler *comme* tout le monde. Peut-on envisager l'enseignement du français comme un enseignement de la variabilité langagière ? De quelle manière l'École participe-t-elle à la construction, chez l'élève, d'un répertoire langagier qui mobilise avec cohérence les différents espaces sociolinguistiques que traverse l'élève ?

Dans une première partie, nous verrons comment l'École crée une communauté langagière particulière en édifiant la figure de l'Autre et en se positionnant face à lui. En effet, l'analyse de l'évolution de cet « Autre de l'École » selon les époques et les textes permet de comprendre qui est le « Même », le « Nous » de l'École, et comment ce « Nous » envisage de transformer cet Autre pour l'intégrer à la communauté. Dans une seconde partie, nous aborderons la démarche méthodologique de recherche mise en place, en mettant en lumière le fil rouge qui permet de comparer différents processus d'acquisition de la langue selon les élèves. Dans une troisième partie, nous tenterons de mettre en évidence comment l'apprentissage de la langue à l'école permet de comprendre (c'est-à-dire à la fois d'apprécier et d'englober) différents usages du français qui n'appartiennent pas forcément à l'espace scolaire. Enfin, dans une quatrième partie, nous nous demanderons dans quelle mesure la diversité peut devenir une ressource pour l'apprentissage et l'enseignement du français, un enseignement destiné à tous les élèves, qu'ils soient monolingues ou plurilingues.

5. Choix terminologiques

Nous considérons que les catégories du chercheur, si elles sont appliquées sans questionnement à différents contextes sociaux et sociolinguistiques, peuvent occulter l'hétérogénéité des pratiques des locuteurs et surenchérir la portée sociale de cette différenciation catégorielle provoquant ou renforçant des idées de fracture sociale, de langue ou de variété émergente. (Auzanneau et Juillard, 2012 : 9)

Étant donné que ce travail tente de proposer une réflexion transversale aux différentes catégories définies par l'École, j'ai été confrontée à la question de la dénomination des élèves observés. S'agissant d'observer les frontières de ces différentes catégories, j'ai plusieurs fois buté sur la question des termes à employer, sachant que les textes officiels, les chercheurs et les acteurs de terrain n'utilisent pas forcément les mêmes. Comment parler des élèves qui ne font pas partie de ces élèves « à besoins éducatifs particuliers » ? Faut-il dire *normaux*, *ordinaires* – sachant qu'on induit ainsi que les autres sont *anormaux*, ou *extraordinaires* ? Je postule donc ici que tous les élèves sont à la fois ordinaires et normaux, mais que cette appartenance à la norme relève d'un apprentissage de cette dernière, plus que d'un *a priori*.

J'étudie dans ce mémoire la relation à la norme scolaire, dans sa dimension linguistique et langagière. Linguistique lorsqu'il s'agit de différents idiomes, langagière pour désigner, plus largement, les différents usages d'une même langue. Voilà pourquoi je me concentre sur les différentes catégories construites par l'École sachant que l'on peut donc parler d'élèves monolingues ou d'élèves bi- ou plurilingues. Or, en suivant les thèses de Daniel Coste (2010), nous pouvons avancer que tous les élèves sont plurilingues, soit parce qu'ils sont en contact direct avec plusieurs langues, soit parce qu'ils parlent plusieurs variétés de la même langue, et sont donc confrontés à une diversité langagière. D'autre part, les discours des différents acteurs de l'École font souvent la distinction entre les élèves « francophones natifs », et les élèves non « francophones natifs ». Or on sait que de nombreux élèves sont en contact avec une ou plusieurs langues dans leur famille, ce qui nous pousse à revoir la séparation entre les élèves soi-disant « francophones natifs » mais qui parlent une autre langue à la maison, et les « élèves allophones nouvellement arrivés » dont l'*allophonie* est justifiée par le processus migratoire récent. En ce qui concerne ces derniers, nous étudierons dans la première partie comment ils ont été nommés de mille et une manières, qu'ils soient « non francophones », « primo-arrivants », « allophones nouvellement arrivés », en passant par les sigles « ENA », « ENAF », « EANA ». Parce que mon propos porte sur la relation entre la langue française de scolarisation et la ou les langue(s) de la maison, je parlerai d'élèves dont le français est la langue de première socialisation et d'élèves allophones (ces derniers étant également francophones en devenir).

En ce qui concerne les cadres didactiques de l'enseignement du français, nombreux sont les auteurs (Spaëth 2008, Vigner 2009) qui ont expliqué et/ou remis en question les différences et les similitudes dans l'enseignement du Français Langue Maternelle (FLM), du Français Langue Étrangère (FLE) et du Français Langue Seconde (FLS). Comme indiqué ci-

dessus, nous postulons ici que la mise en lumière des particularités du Français Langue Seconde pourrait être utile pour travailler avec des élèves en difficulté, que leur première langue de socialisation soit le français ou non. Je parlerai donc de l'enseignement du français en général, sans entrer dans ces distinctions, qui en disent peut-être plus sur ceux qui les produisent que sur ceux qui apprennent le français.

Bien des auteurs utilisent le syntagme « langue de scolarisation » pour désigner la langue des apprentissages utilisée à l'école. Or ce syntagme, s'il est extrêmement pratique notamment pour comprendre les particularités de cette langue parlée à l'École, induit également une ambiguïté qu'il convient d'explicitier. En effet, la langue de scolarisation peut renvoyer autant à un idiome ou système linguistique (la langue de scolarisation en France est le français), qu'à des usages spécifiques de la langue (on ne parle pas de la même façon à l'école ou à la maison). Ainsi, nous utiliserons le terme de français de l'École ou de français comme langue de scolarisation, afin de distinguer les usages scolaires et extrascolaires du français. Nous verrons que le fait de travailler sur cette ambiguïté permet de dresser un parallèle entre les élèves francophones et les élèves allophones.

6. Mémoire d'une aventure

L'ampleur des questionnements proposés dans cette introduction est redoutable, et je ne prétends aucunement pouvoir répondre à toutes les questions, ce travail de recherche en aura d'ailleurs sûrement fait surgir davantage. En partant de l'observation d'une classe d'UPE2A, j'ai décidé petit à petit de prendre en compte mes autres expériences avec des enfants, que ce soit lors d'ateliers d'Éveil aux langues ou dans des cours particuliers de soutien scolaire. Ainsi, si ce mémoire permet de mettre en discussion différents auteurs qui se sont déjà exprimés à ce sujet, je souhaite aussi qu'il rende compte de mon expérience personnelle avec ces enfants que j'ai côtoyés pendant cette année scolaire, et dont j'ai essayé de comprendre, jour après jour, les difficultés et les progrès.

Ce mémoire est donc le fruit d'une démarche anthropologique de quelques contextes précis, et il s'agira donc, au cours de ces pages, de retracer les questionnements liés au plurilinguisme à l'aide de différentes approches, linguistique, sociologique, didactique, tout en essayant d'ancrer ce questionnement dans mon vécu durant cette année scolaire. Faisons donc varier les échelles, pour comprendre comment peuvent varier les langues.

- CHAPITRE 1 -

L'ÉCOLE DES UNS, L'ÉCOLE DES AUTRES

« L'Autre est celui que l'Un désigne comme tel. L'Un c'est celui qui a le pouvoir de distinguer, de dire qui est qui : qui est "Un", faisant partie du "Nous", et qui est "Autre" et n'en fait pas partie ; celui qui a le pouvoir de cataloguer, de classer, bref de nommer. » (Delphy, 2008 : 19)

L'École, l'Autre, et la langue

La loi du 8 juillet 2013 s'intitule « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », faisant suite à la « Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » de 2005. S'il est évident que les deux lois visent à réformer le système scolaire en vue de son amélioration, il est intéressant d'observer que le gouvernement actuel revendique un passé républicain de l'institution scolaire que ne revendique pas – terminologiquement – le gouvernement précédent. Pourtant, il semble que le terme même de « républicain » ait vu son sens évoluer depuis les Lois Ferry, et il apparaît nécessaire aujourd'hui de s'interroger sur ce que signifie une « École de la République ». Est-ce, comme le suggère l'étymologie, une école publique au sens où elle est accessible à tous, sans distinction ? Et/ou une école qui enseignerait et transmettrait les valeurs de la République française ? Dans tous les cas, l'idée de République propose l'idée d'un mouvement centripète, depuis la périphérie (les élèves dans leur diversité) jusqu'au centre (l'École). Mais en proposant une vision homogène de l'École de la République, l'institution scolaire s'oppose, du moins implicitement, à une hétérogénéité réelle de la société. Qui sont donc ces *autres* que l'École cherche à homogénéiser ? Sont-ils toujours les mêmes ? Quelles représentations de l'altérité charrie l'École au fil des époques et des textes ? D'autre part, on peut aussi avancer qu'un élève est considéré comme *autre* à partir du moment où sa famille est elle-même *autre*, que ce soit au niveau social, politique ou territorial. Ainsi, tout en se demandant comment l'École définit ces Autres par rapport à sa norme propre, il faut aussi se demander quelle relation l'École entretient avec la famille. Si la relation à l'Autre est constitutive de la didactique des langues et des cultures (Spaëth, 2014), comment l'École française fabrique-t-elle la figure de l'Autre pour mieux l'encadrer par la suite ?

Au cours de l'histoire de l'École française, on peut observer la récurrence de deux grandes postures de l'institution face à cette altérité, que les auteurs ont analysé avec une terminologie différente : pour Cécile Goï (2005), il s'agit d'un côté d'une indifférence aux différences et de l'autre de stigmatisation ; Emmanuelle Huver (2013) évoque la distinction entre l'autre en tant qu'*idem*, et l'autre en tant qu'*alter* ; Nathalie Auger (2010) parle de communautarisme et de pédagogie différenciée. Dans ce premier chapitre, nous tenterons d'abord d'analyser cette hésitation fondamentale en se penchant sur la figure de l'Autre assimilée par l'institution, avant de comprendre comment cette même figure a pu faire l'objet de démarcation. Nous nous demanderons ainsi si l'accueil de la famille à l'école peut-être une alternative à cette pensée binaire. Enfin, nous verrons comment, au niveau linguistique et langagier, le français de l'École reproduit ce processus, concourant ainsi à l'édification d'une communauté langagière particulière.

1. L'ÉDIFICATION DE LA NORME : QUI EST L'AUTRE ?

Il est frappant de constater combien l'école française reste ancrée dans son habitus monolingue, habitus qu'elle a du mal à remettre en question en raison de ses principes républicains. Car en France, la centralité de la langue et de la culture dans les curricula est censée bâtir une conscience nationale. [...] La langue française est la langue de la République, elle est donc la langue de l'école. (Hélot, 2007 : 19)

1.1 L'illusion monolingue : l'Autre est le Même

« Aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère », annonce le Bulletin Officiel du 25 avril 2002³. Mais d'où vient ce « principe d'indifférenciation républicaine » (Vigner, 2009 : 16) ? Pouvons-nous, sans retracer toute l'histoire française des idéologies linguistiques, tenter de comprendre l'actualité à la lumière des événements des deux siècles précédents ? Historiquement, à partir des lois Ferry (1881-1882), l'éducation est publique, obligatoire et laïque, ce qui signifie que l'école décide, dans un souci d'égalité, de ne pas prendre en compte les appartenances religieuses ou culturelles des enfants, contribuant ainsi à l'absence de reconnaissance juridique ou légale de groupes, communautés ou minorités (Hélot, 2007). L'appartenance familiale représente ainsi ce que doit combattre l'École pour rendre tous les élèves égaux. Parallèlement, l'histoire de l'École est marquée par la Loi Falloux de 1850 qui stipule que « le français sera seul en usage

³ B.O 25/04/2002 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>

à l'école ». On assiste donc, dans un même mouvement, à l'expulsion de la famille de l'enceinte de l'école, et à l'éradication des langues autres que le français. Or cette association de la famille avec les langues autres nous paraît de grande importance si l'on veut comprendre aujourd'hui la difficulté de penser le plurilinguisme : cette « vieille tradition pédagogique française d'occultation de la langue d'origine des élèves » (Vigner, 2009 : 41) repose peut-être autant sur une exclusion de la famille que sur la toute-puissance du français à l'école.

Au début du XX^{ème} siècle, cette question devient d'autant plus sensible qu'augmentent exponentiellement les chiffres de la migration. Selon le Musée de l'Histoire de l'Immigration, en 1931, 2,715 millions d'étrangers vivent sur le sol français, faisant de la France le premier pays d'immigration, avant les États-Unis. En 1925, on recense 210 000 enfants étrangers scolarisés (Vigner, 2008), mais ce n'est qu'à partir de 1936 que l'enseignement primaire devient « obligatoire pour les enfants des deux sexes, *français et étrangers*, âgés de 6 à 14 ans révolus⁴ », avec l'idée d'une assimilation des enfants migrants par l'École française. Pourtant, jusque dans les années 1940, « ces enfants, dans leur relation au français national de l'école, ne présentaient pas de différence fondamentale par rapport à de nombreux petits enfants français qui entretenaient avec cette langue des relations tout aussi distantes » (Vigner, 2008 : 37). C'est-à-dire que pendant un demi-siècle, la langue employée à l'École était une langue seconde pour tous, français et étrangers, puisqu'en famille, on parlait une autre langue que le français. La condition sociale familiale était ainsi plus déterminante que les origines nationales ou linguistiques, ce qui a conduit les chercheurs à parler, peut-être anachroniquement, d'une indifférenciation face aux enfants allophones.

1.2. École et ségrégation : le fantasme de l'altérité irréductible

À partir des années 1960, on compte de plus en plus d'élèves parlant en famille la même langue que celle utilisée à l'école : le français. Apparaissent alors les premières propositions d'une formation adaptée pour les élèves étrangers (Vigner, 2008), contribuant ainsi à créer deux grandes catégories d'élèves : les élèves francophones, ou « ordinaires » d'un côté, et les élèves dits non-francophones (ou plus tard élèves « à besoins éducatifs particuliers ») de l'autre. Si jusqu'à présent l'origine sociale était un critère de différenciation des élèves, l'origine culturelle prend ainsi peu à peu le pas, et de nombreux sociologues ont mis en évidence ce processus d'ethnisation inversant le rapport entre définition culturelle et

⁴ Musée de l'Histoire de l'Immigration, « Enracinements ».

définition sociale. Ainsi, dans le champ scolaire, « la culture exprime un rapport social inégalitaire à travers une activité de définition de l'Autre » (Zoïa, 2012 : 190). C'est-à-dire que l'argument de la culture permet ainsi à la fois de catégoriser les élèves et d'expliquer les difficultés scolaires de certaines catégories.

L'époque (fin des années 1970) est marquée par l'introduction d'une réflexion sur l'enseignement du français aux enfants de migrants. Car c'est bien effectivement à partir de la mise au jour de la question de l'Autre à l'intérieur du même et de la place de cet autre à l'école (immigration/intégration) que vont débiter les réflexions sur l'interculturalité et le plurilinguisme. (Spaëth, 2014 : 165)

C'est donc à partir d'un changement de paradigme que naît cette norme scolaire qui perdure encore aujourd'hui, distinguant, comme toutes les normes, les normaux des anormaux. « De manière plus ciblée, au fil des époques et des textes officiels, des contextes historiques et des enjeux politiques, les instructions officielles ont défini de diverses façons les élèves dits aujourd'hui « allophones », mais ce qui a été mis en avant le plus souvent, c'est la dimension de l'altérité de ces enfants. » (Brusseman, Goï, 2013 : 2). Il est frappant de voir la difficulté de l'institution scolaire à définir le public des élèves *extraordinaires*, le tact utilisé dans les périphrases descriptives, la prudence extrême à l'heure de rédiger des Bulletins officiels. Stéphanie Galligani (2012) montre comment l'altérité des enfants allophones a été envisagée selon les différents textes, à partir de critères de nationalité (« de nationalité étrangère », (2012)), de parcours migratoire (« primo arrivants », « enfants de migrants » (1986), « nouvellement arrivés » (2002, 2012)), de biographie langagière (« non-francophones » (1986), « allophones » (2012)), ou d'écart par rapport à la norme (« sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (2002, 2012)). Aujourd'hui, la thématique des élèves étrangers est inscrite dans le champ de la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers », tout comme les handicapés physiques, sensoriels, mentaux, les élèves en grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, les enfants intellectuellement précoces, les enfants malades, les enfants en situation familiale ou sociale difficile, les mineurs en milieu carcéral ou les enfants du voyage...

Catégorisations didactiques et projets politiques sont ainsi clairement inter-reliés. La typologisation sur la base de critères dits « internes » pour produire des catégories présentées comme homogènes, stables et spécifiques [...] relève d'une forme d'« intégration excluante » : intégration puisque les ENA ne sont pas absents du modèle proposé, excluante puisque les ENA sont envisagés comme « autres », « à part », « différents ». (Goï et Huver, 2013 : 125)

Mais ce processus de catégorisation, s'il est lui-même créateur de différence, est également une manière d'affirmer la neutralisation d'un danger, le danger de l'hétérogénéité. Au XIX^{ème} siècle, Barrère justifiait ainsi la nécessité d'une langue nationale par le péril que pouvait contenir la diversité des langues sur le territoire français. « Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle italien et le fanatisme parle le basque » (Rapport Barrère du Comité de Salut Public à la Convention en date du 8 pluviôse an II (1793) cité par Escudé, 2013 : 54). La dramatisation du texte fait aujourd'hui sourire. Pourtant, le sentiment d'un danger perdure puisque « la France continue de légiférer sur la langue nationale et les pratiques linguistiques, comme si le français pouvait être menacé par une ou d'autres langues » (Hélot, 2007 : 95). Au niveau éducatif, nombreux sont les enseignants qui expriment leurs craintes quant à l'utilisation d'une autre langue à la maison, que ce soit au niveau culturel (comment peuvent coexister plusieurs appartenances culturelles chez un même élève), ou au niveau éducatif (le bilinguisme serait la cause des problèmes d'apprentissage), et bien souvent, ce sont ces enseignants qui « ont tendance à penser que leur mission première est de protéger la langue française » (Hélot, 2007 : 243). La question est donc bien de savoir comment gérer cette diversité dans le cadre du système éducatif français laïc et républicain, dans lequel l'homogénéité est la norme, et l'hétérogénéité est perçue comme une déviance.

1.3. Pour une reconnaissance positive de la diversité ?

Il est frappant de constater qu'aujourd'hui encore, cette norme du monolinguisme ancrée dans l'Histoire française est présentée comme un obstacle au développement d'une éducation au plurilinguisme par une grande majorité de chercheurs (Auger 2007, Castellotti 2012, Coste 2013a, Hélot 2007, Vigner 2009, entre autres). « L'école française a, depuis ses origines, au pire nié, au mieux rejeté dans les marges le traitement des phénomènes de pluralité, de diversité et d'hétérogénéité linguistique et culturelle » (Castellotti, 2012 : 111). Ainsi, en analysant les programmes de l'école primaire 2002, pour « le cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle », on peut lire que « l'accès au langage dans une situation de plurilinguisme *n'est pas en soi* un handicap ou une difficulté » et que « l'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, *cela ne signifie pas* que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle » (MENESR, 2002 : 24). C'est-à-dire que lorsque la diversité est prise en compte, c'est dans « une vision où le bilinguisme est envisagé comme une source de problèmes, un

handicap, auxquels le système scolaire doit trouver des solutions de remédiation » (Hélot, 2007 : 109) : le plurilinguisme de certains élèves, s'il est reconnu, l'est donc de manière négative.

D'autre part, si la diversité linguistique est envisagée comme un problème à résoudre, que dire de la diversité interne à la langue française ? Nombreux sont en effet ceux qui citent les programmes de 2008 en critiquant la représentation unificatrice et homogène de la langue française qu'ils transportent : que signifie cette « maîtrise de la langue française », premier pilier du Socle commun de connaissances et compétences ? De quelle variété s'agit-il, la variété standard, la langue littéraire ? Pour les chercheurs, cette illusion d'une homogénéité de la langue « apparaît cohérent[e] avec l'histoire de la construction du français comme langue unique et unifiée, avec la sacralisation du standard comme seule référence et de la pureté comme horizon indépassable, et avec la vision « monolingale » voire monolithique de l'école française » (Auger, Duverger, Goï (coord.), 2013 : 96). Permettons-nous ici de citer exhaustivement les instructions de 1938 qui opposent le « bon usage de la langue » à la langue maternelle apprise en famille.

À l'école primaire, jusqu'au certificat d'études, la tâche est d'enseigner la pratique exacte et sûre de la langue. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient un enseignement de culture. La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément. Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. À l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité. (Instructions de 1938⁵)

On le voit ici, le français de l'École s'est construit contre la langue parlée en famille, que celle-ci soit une langue autre ou qu'elle soit un autre usage de la langue française, dans le but de construire l'image d'une langue française unifiée.

⁵ Instructions officielles de 1945 reprenant les instructions de 1923 et 1938, Lecture, écriture, langue française à l'école primaire : <http://www.sauv.net/io1945int.php>

C'est ce qu'explique Emmanuelle Guerin⁶ en démontrant l'incapacité pour l'École d'envisager en son sein le contact des langues, un contact pourtant bien réel dans sa pratique quotidienne. Il s'agit, de manière plus générale, d'analyser le positionnement de l'École face à ce qui n'est pas sa norme. Emmanuelle Guerin invite alors à penser aujourd'hui l'enseignement du français comme un « geste d'ouverture », en reconnaissant la porosité des langues en contact, en reconnaissant la valeur de toutes les compétences langagières des élèves, et en permettant aux enfants de ne pas « trahir » leur langue d'héritage. Or il est intéressant de constater que les projets de programmes du 9 avril 2015 semblent avoir pris en compte ces multiples critiques et laissent entrevoir une ouverture à la diversité. Au cycle 2, « la maîtrise *des langages*, et notamment de la langue française, est la priorité » (CSP cycle 2, 2015 : 5). L'étude de la langue peut désormais se faire à partir de la « comparaison avec la langue vivante étudiée en classe ou avec des langues premières » (CSP cycle 3, 2015 : 15), sachant que « la mise en relation avec la langue étrangère ou régionale apprise permet un meilleur ancrage de cette dernière dans les compétences langagières de l'élève et fournit, en retour, des éclairages permettant une meilleure maîtrise, cognitive et communicationnelle, du français » (CSP cycle 3, 2015 : 11). Ainsi, si « le français de la République a longtemps été posé, à l'image de cette République, comme un et indivisible, inscrit, sinon toujours dans le marbre, du moins dans les instruments multiples de la grammatisation : ses grammaire, ses dictionnaires, ses guides du bon usage, ses morceaux choisis de grandes œuvres littéraires » (Escudé, 2013 : 80), assiste-t-on aujourd'hui à (r)évolution de l'enseignement de la langue française à l'école ? Dans quelle mesure la langue de l'École peut-elle aujourd'hui accueillir la diversité linguistique et langagière des élèves ?

2. ACCUEILLIR LA FAMILLE ET LA DIVERSITÉ DANS L'ÉCOLE, UN MÊME MOUVEMENT ?

2.1. École et Familles : quelles règles d'échange ?

Nous avons donc vu précédemment que la famille et la diversité linguistique et/ou langagière avaient été exclues de l'École dans un même mouvement. Peut-on alors renverser l'équation en faisant l'hypothèse que l'accueil de la diversité à l'École passerait par l'accueil de la famille ? En effet, il semble à première vue qu'accepter la diversité des élèves, c'est prendre en compte leurs compétences extra-scolaires, et donc essentiellement familiales. C'est

⁶ « Quelle place pour les langues familiales à l'école ? », Journée d'étude du 24/09/2014 organisée par le CASNAV de Paris à l'occasion de la Journée européenne des langues.

ce qu'induit la Loi Jospin du 10 juillet 1989 en reconnaissant pour la première fois une « communauté éducative », constituée à la fois des enseignants, mais aussi des parents, premiers éducateurs de l'enfant. La Loi pour la Refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 va plus loin en proposant la notion de « coéducation », c'est-à-dire un partage des responsabilités éducatives à travers la mise en place d'actions communes menées par les parents et les enseignants. Pourtant le constat des chercheurs, des associations de parents d'élèves, des enseignants, reste le même : le dialogue entre l'École et la famille est délicat et propice à de nombreux malentendus.

Comme le fait entendre la présidente nationale de la P.E.E.P., « l'École est assez opaque, il faut décoder. Il faut quand même apprendre un certain nombre de... Il y a un langage, il y a des acronymes, il y a un certain nombre de choses. Donc il faut décoder, expliquer un petit peu qui fait quoi dans l'école, pourquoi le directeur n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants⁷ ». Le sociologue Pierre Périer (2011) montre dans ses travaux que selon les époques, les parents ont pu être administrés, représentés, consommateurs, légitimistes, captifs. Le principal problème, selon lui, est dans la communication entre l'École et la famille, celle-ci étant souvent le lieu de malentendus, notamment avec les familles populaires qui ne possèdent pas les codes de langage et les attitudes que l'institution attend d'eux : elles ne connaissent pas les règles du jeu de l'École.

Au delà des simples malentendus, il existe ainsi un différend entre l'école et les familles populaires, c'est-à-dire une absence d'accord sur les règles de l'échange, sur les rôles et les responsabilités de chacun, sur les modes de socialisation et les valeurs éducatives (modes d'exercice de l'autorité, autonomie, etc.). (Périer, 2011 : 6)

C'est-à-dire que de même que l'École établit des frontières entre les élèves ordinaires et les autres, elle semble établir également une distinction entre les familles « normales » qui peuvent devenir des partenaires éducatifs, et les autres, avec qui le dialogue est absent. « Toutes les familles ne sont pas pré-accordées au modèle scolaire, à la socialisation, à la culture scolaire, et beaucoup sont en dissonance culturelle vis-à-vis des normes et des codes » (Périer, 2011 : 7).

Pourtant, on sait désormais que l'inscription réelle de l'enfant dans des logiques d'apprentissage passe par une reconnaissance de ses compétences extra-scolaires, par la création de liens ou de ponts entre les différents espaces de sa socialisation. Comment alors

⁷ Valérie Marty, « L'École malade des parents », *Rue des Écoles*, France Culture, émission du 14 mai 2014, consultable sur : <http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles-l-ecole-malade-des-parents-2014-05-14>

établir une relation de confiance entre la famille et l'École, dans le but de donner du sens à la scolarité de l'enfant ?

Tout d'abord, diminuer le conflit entre l'école et la maison, les deux lieux d'appartenance de l'enfant. Il s'agit parfois de logiques qui se posent comme antinomiques et qui cherchent à s'exclure ou du moins qui entrent dans un rapport de force stérile. [...] Les positions parentales, même différentes des nôtres, sont importantes pour l'enfant, et donc, pour l'école, elles le deviennent. Certes il ne s'agit pas de renoncer à ce qui fonde les valeurs républicaines mais d'adopter une attitude d'ouverture, de valorisation des parents, de négociation tranquille en dehors de positions idéologiques ou de surdité à la différence – et, au moins, ne pas les disqualifier. La présence – l'accueil – des parents doit être possible, créative, et donc favorisée, surtout le regard et le récit que l'on fait sur eux. (Moro, 2002 : 94-95)

L'une des pistes pour faciliter ce dialogue pourrait ainsi être l'accueil des familles à l'école dans leur(s) langue(s).

2.2 D'une langue à une autre : l'importance de la langue première

Comme l'explique Cécile Goï lors de son intervention⁸, la didactique du plurilinguisme permet de prendre en compte à la fois les dimensions psychoaffectives et cognitives de l'apprentissage. En effet, la reconnaissance institutionnelle des langues familiales à l'école permet la conciliation du continuum biographique de l'enfant, à la fois sur le plan diachronique (il s'agit de réconcilier le passé, le présent et l'avenir des enfants), comme sur le plan synchronique (il s'agit de réconcilier les différents espaces de socialisation langagière de l'enfant).

L'enfant de migrants qui grandit en situation transculturelle acquiert par conséquent une structuration culturelle conduite sur un *clivage*, c'est-à-dire une séparation entre deux mondes de natures différentes et qui entretiennent parfois des relations conflictuelles. Cette structuration est forcément incertaine et fragile, car non homogène. Pour grandir, en effet, l'enfant de migrants doit construire patiemment un nécessaire clivage entre un monde lié à la culture familiale – le monde de l'affectivité – et le monde du dehors, de l'école par exemple – monde de la rationalité et du pragmatisme. (Moro, 2002 : 60).

Il s'agit donc, pour entrer dans les apprentissages, de rétablir ou de construire un lien entre un espace et un autre, entre une langue et une autre.

⁸ « Dynamiques plurilingues en interaction », intervention de Cécile Goï à la Sorbonne, 02/12/2014.

Au niveau cognitif, on sait que la situation scolaire la plus simple serait une équivalence entre la langue maternelle de l'élève, la langue de scolarisation et la langue nationale. Pourtant, cette situation, si elle est érigée comme norme par l'institution, ne représente le cas que d'une partie de la population scolaire. En France (hors Mayotte), selon l'INSEE, un enfant sur cinq a un ou deux parents qui proviennent de l'immigration, c'est-à-dire qu'un enfant sur cinq utilise potentiellement (passivement ou activement) une langue autre que celle de l'École⁹. Or, depuis les théories de Cummins (1981), on sait qu'il existe une interdépendance développementale entre les langues qu'apprend l'enfant. En effet, selon la « théorie des seuils » qu'il élabore, le niveau de compétence que l'enfant acquiert dans une langue seconde dépend du niveau qu'il a atteint dans sa première langue. Ainsi, pour éviter un handicap cognitif lié à la bilinguïté, Cummins démontre qu'il faut atteindre un seuil de compétence minimal en Langue 1. Lorsque la langue première est solide, l'enfant aura plus de facilité à apprendre une langue seconde en effectuant des liens, des comparaisons, des transpositions. C'est ainsi que Cummins évoque l'existence d'une compétence sous-jacente à l'apprentissage des langues, qu'il appelle « common underlying proficiency », et qui correspond aujourd'hui à ce « métalangage » (Goï, 2005) ou « compétence métalinguistique » (Coste, 2010).

Ainsi, l'accueil des langues familiales à l'école permettrait à la fois d'offrir à l'élève une plus grande sécurité affective, tout en solidifiant les bases de ce « portefeuille plurilingue » qu'évoque Daniel Coste.

L'objectif est donc non seulement d'aider l'élève à entrer dans la langue française, mais aussi et surtout de l'amener à comprendre qu'il peut, et même qu'il est normal, de s'appuyer sur ses connaissances (langues et plus largement expériences diverses) pour aller vers le français : toutes les langues ont une structure et des règles qu'il va s'agir de comparer pour rechercher les différences et les similitudes avec la langue-cible. (Auger, Duverger, Goï (coord.), 2013 : 145)

Prendre en considération les langues familiales lors de l'enseignement du français permet finalement de mettre en lumière un processus cognitif que tous les élèves bilingues sont amenés à faire, à savoir d'établir des comparaisons entre la langue première et la langue seconde. La création de ponts entre une langue et l'autre est d'ailleurs l'un des points fondamentaux du français langue seconde, tel qu'il est théorisé par Vigner (2009).

⁹ INSEE : http://insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF02233 (consulté le 13/05/2015).

Articuler les langues est un phénomène d'opérationnalisation didactique qui ne fait que rendre compte d'un processus interne d'apprentissage des langues. Cette pratique mériterait d'être plus présente dans les programmes d'enseignement, dans les cultures d'établissement et dans les cours eux-mêmes pour le bénéfice de tous les élèves, non seulement du point de vue linguistique, mais aussi culturel, pour renforcer le développement des relations à l'*altérité*. (Auger, 2014 : 170)

Ainsi envisagé, le français langue seconde déborderait le contexte d'enseignement de la langue à des élèves allophones, et pourrait ainsi être étendu à la grande majorité de la population scolaire, en contact avec une ou plusieurs autres langues que le français de l'École.

Une des questions posées par le français langue seconde est précisément d'essayer de penser un nouveau rapport dans le système scolaire entre la langue nationale, celle de l'école, les langues qui sont légitimées sur les plans économique et culturel et les langues de la population scolaire dont les langues de l'immigration. (Chiss, 2006 : 15)

2.3. Accueillir les familles dans l'enceinte de l'école : un exemple ponctuel ou représentatif ?

Nous avons donc vu que l'une des possibilités pour accueillir la diversité à l'École pourrait passer par l'accueil des langues familiales, ce qui permettrait de valoriser la culture d'héritage en reconnaissant les parents comme co-éducateurs. Depuis quelques années, certains projets d'accueil des langues familiales à travers l'accueil des familles dans l'enceinte de l'école ont vu le jour. L'un d'entre eux est celui de l'école de Didenheim, qui a fait l'objet du documentaire *Raconte-moi ta langue* (2008) de Mariette Feltin, et d'un chapitre de l'ouvrage de Christine Hélot (2007). Dans un village alsacien, deux enseignantes ont invité le samedi matin les parents des enfants de migrants à venir enseigner leur langue et parler de leur culture à l'ensemble de la classe. Les objectifs du projet étaient doubles : il s'agissait à la fois de lutter contre l'intolérance et le racisme dans l'école, tout en préparant les élèves à l'apprentissage de l'allemand.

Grâce au projet, certaines langues sont passées d'un rapport d'exclusion à un rapport d'inclusion. L'alsacien, l'arabe, le turc, le berbère et toutes les langues minorées ont trouvé une place égale aux autres langues et tous les élèves ont été confrontés à toutes les langues. Une certaine "visibilité" a donc été donnée à des langues minorées, une certaine reconnaissance a été conférée à leurs locuteurs (élèves et parents) : ces langues et cultures méprisées ou ignorées jusqu'alors, ont ainsi reçu une forme de légitimation. (Hélot, 2007 : 209)

De ce fait, Mariette Feltin et Christine Hélot montrent comment la valorisation des langues familiales a permis de modifier le rapport de la famille à l'école, et donc de l'élève aux apprentissages scolaires. « Les parents ne sont pas simplement rentrés dans l'espace de la classe, ils ont pénétré l'espace des savoirs à transmettre [...] Ainsi les parents sont devenus acteurs de l'école et dans l'école » (Hélot, 2007 : 231).

En effet, « la source du développement langagier de l'enfant, que celui-ci soit monolingue ou bilingue, se trouve d'abord dans la famille et dans l'entourage social qui jouent un rôle primordial avant toute scolarisation » (Hélot, 2007 : 90). Il s'agit donc de reconnaître que l'environnement familial et l'environnement scolaire sont deux lieux de socialisation langagière de l'enfant, avec des conditions d'apprentissage et d'acquisition du langage très différentes mais complémentaires. Or, comme l'explique Christine Hélot, les enfants qui grandissent avec plusieurs langues développent des relations particulières avec chacune des langues, relations que l'École doit reconnaître parce qu'elles ont une influence sur l'attitude des élèves envers l'apprentissage en contexte scolaire. Accueillir les parents à l'intérieur de l'école permet de rendre visible cette relation de l'enfant à ses différentes langues, et donc, tout en valorisant ses compétences extra-scolaires, de le faire entrer plus sereinement dans les apprentissages scolaires, et notamment dans la langue de scolarisation.

Faut-il alors envisager un enseignement plus systématique des langues et des cultures ? Comment enseigner les langues et les cultures sans les "empailler" ?

C'est ainsi que se noue le paradoxe de la transmission des langues et des cultures : il y a en effet nécessité, pour les transmettre, de les décrire, de les thématiser, d'explorer la relation entre le collectif (langue/culture) et le singulier (sujets), mais le risque est fort dans cette opération de catégorisation, de distordre leur singularité, de les réifier dans des frontières figées, de procéder finalement à une altération radicale du monde. (Spaëth, 2014 : 164)

C'est ce même paradoxe de la transmission qu'étudie Marie Salaün dans les cas précis de Hawaï et de la Nouvelle Calédonie, lieux où certains acteurs de l'éducation tentent aujourd'hui de décoloniser l'École en y faisant entrer des savoirs autochtones (langue et culture). « La transmission des savoirs autochtones s'est faite jusqu'à présent *hors de l'école* : quelles peuvent être les conséquences sur la nature de ces savoirs du fait qu'ils soient transmis désormais *par l'école* ? » (Salaün, 2013 : 19). L'École transmet-elle les savoirs de la communauté ou simplement leurs substituts didactiques ? D'autre part, la langue autochtone, pour pouvoir s'adapter à la réalité actuelle des élèves, doit créer de nombreux néologismes, souvent calqués sur la langue dominante. L'École participe ainsi à une sorte de création,

réinvention de la culture autochtone à travers sa transposition didactique, et l'on peut se demander quels sont les effets sur la culture de cette mise à plat que rend nécessaire l'École. Les propos de Marie Salaün sont ancrés dans la problématique de la reconnaissance des peuples autochtones, mais la comparaison permet de poser la question du rôle de l'École dans la transmission de savoirs qui lui sont extérieurs, à la fois du côté de cette transmission (dans quel but accueillir des savoirs familiaux à l'intérieur de l'école ?), et à la fois du côté du savoir (comment éviter le risque de rigidifier ces savoirs dont la forme n'est pas toujours *a priori* scolaire ?)

Ainsi, nous avons vu que l'une des façons de dépasser cette pensée binaire entre l'indifférence face aux différences ou l'altérisation radicale de l'autre pourrait être d'accueillir à l'intérieur de l'École cet « autre », d'une part pour valoriser les compétences d'origine de tous les élèves, et d'autre part pour faire parvenir les élèves à une meilleure compréhension de la diversité, et donc à une plus grande tolérance. Cette pédagogie dite interculturelle est pourtant délicate à mettre en place puisqu'elle risque à tout moment de réduire cette altérité à des clichés figés (ce que l'on a appelé la « pédagogie couscous »). L'une des recommandations envisagées par Nathalie Auger (2014) est de considérer les cultures et identités comme toujours dynamiques et non pas statiques. C'est en cela que l'accueil de la famille dans l'école peut permettre de rendre visible des manières autres de faire, de parler, d'apprendre, en les rendant visibles dans le dialogue et dans l'interaction avec des gens que l'on côtoie quotidiennement. Pourtant, les projets d'accueil de la famille restent ponctuels, et sont souvent liés à des motivations individuelles d'enseignants ou de directeurs d'école. Ainsi, si nous avons analysé jusqu'à présent ce rapport entre famille et École de manière didactique, pouvons-nous essayer de comprendre ce duo-duel d'un point de vue linguistique et sociolinguistique ? Comment le français de l'École transporte-t-il des catégories qui distinguent les Uns des Autres ?

3. L'ÉCOLE DES UNS, L'ÉCOLE DES AUTRES

3.1. Des espaces sociolinguistiques différents

Si l'on considère l'espace sociolinguistique comme une « construction élaborée par chacun dans la relation aux autres, matérialisée dans et par la variabilité discursive » (Juillard, 2012 : 175), on peut considérer que l'École et la famille sont des domaines d'utilisation de la langue spécifiques, des lieux de parole spécifiques, induisant des réseaux de communication

spécifiques. « À la maison, la langue sert à communiquer dans les situations plus ou moins familières, elle est contextualisée et concrète ; à l'école, la langue sert principalement à apprendre, elle est souvent décontextualisée et abstraite » (Hélot, 2007 : 42-43). Ainsi, l'École manie des répertoires discursifs parfois fort éloignés des usages familiaux de la langue, qu'il s'agit d'enseigner ou d'apprendre. La question est donc la plus ou moins grande familiarité en amont de l'élève avec l'espace sociolinguistique scolaire.

Si fondamentalement, la question d'interdépendance entre langue et identité est la même pour un élève monolingue que pour un élève bilingue, un abîme peut cependant exister entre l'un et l'autre : le premier sent à travers ce que l'école propose comme culture et langue une reconnaissance constante de son déjà là [...] alors que l'élève bilingue – en particulier lorsqu'il est issu d'un milieu socioéconomique défavorisé ou d'une famille migrante et qu'il se trouve en situation de minorisation linguistique et culturelle – ne peut que très rarement articuler ce que l'école propose avec ses connaissances acquises hors de l'école. (Candelier *et al.*, 2003 : 223)

En effet, on sait que certains environnements familiaux favorisent chez l'enfant l'usage d'un langage explicatif, descriptif, précis, tel qu'il sera ensuite développé à l'école. Si les espaces sociolinguistiques familiaux et scolaires restent distincts, on peut supposer que dans ce cas, l'écart entre la compétence d'origine de ces élèves et celle attendue par l'École sera plus facile à réduire (Vigner, 2009). Inversement, les pratiques langagières familiales de certains élèves sont très éloignées du français de l'École.

Certains élèves entrent à l'école avec des ressources langagières et culturelles qui peuvent ne pas correspondre à celles que l'institution attend d'eux (qu'il s'agisse d'élèves parlant en famille des langues autres que la langue de scolarisation ou bien encore des variétés de la langue de scolarisation qui n'ont pas de légitimité dans la salle de classe). En ce sens, tous les élèves ne partent pas d'un pied d'égalité face aux exigences langagières et culturelles de l'école. (Cavalli et Stratilaki (coord.), 2013 : 182)

Il y existe donc bien une inégalité des élèves face au français comme langue de scolarisation, liée à l'expérience langagière familiale et à son degré de proximité avec la langue parlée à l'École. Or cette inégalité n'est rarement rendue explicite : jusqu'à présent, nombreux sont les textes officiels qui présentent l'enseignement de la langue de scolarisation comme l'enseignement d'un français unique, unifié et homogène.

3.2 L'illusion de l'homogénéité : la langue de scolarisation une et indivisible ?

Le français national, que l'on appelle improprement le français langue maternelle, constitue une variété particulière du français, variété distante, qui réclame de la part des maîtres un traitement pédagogique particulier. L'absence fréquente d'intercompréhension entre la langue d'usage des élèves [...] fait que le français de l'école est très souvent une langue étrangère (non par son statut, mais tout simplement par la nature de sa relation avec l'élève). (Vigner, 2008 : 35)

Si du côté de l'élève, le français comme langue de scolarisation est appréhendé comme une langue étrangère, ou du moins une langue seconde, du côté de l'institution les pratiques langagières de l'élève sont considérées comme une déviance par rapport à la norme.

Mais le français comme langue de scolarisation est-il vraiment unique et unifié ? On sait que le français de l'École n'est pas assimilable à la langue littéraire écrite, mais qu'il embrasse au contraire l'ensemble des situations d'apprentissage et de communication à l'école (Huver et Wharton (coord.), 2013). « La variation langagière est largement présente à l'école, à travers la parole des enfants, dans et hors la classe, mais aussi au cœur même des activités scolaires, en fonction notamment des interlocuteurs, des disciplines ou encore des types d'activités proposés » (Auger, Duverger, Goï (coord.), 2013 : 97). Ainsi, selon ces chercheuses, les manifestations de la variation langagière dans l'environnement scolaire s'organisent à travers la combinaison de plusieurs facteurs : l'histoire (la pratique de la langue évolue dans le temps), l'espace, la situation d'interlocution et ses participants, la potentialité créative des activités langagières. Le français de l'École se manifeste donc dans une « polyphonie discursive » (Vigner, 2009 : 150), selon les situations d'énonciation.

Or, si d'un côté le français comme langue de scolarisation, polyphonique, est présenté comme homogène, de l'autre, l'institution différencie les différentes situations d'apprentissage de la langue, qu'il s'agisse du français comme langue maternelle (FLM), du français comme langue étrangère (FLE), ou du français comme langue seconde (FLS).

Ces catégories ont l'intérêt de prendre en compte une relative contextualisation des objectifs et des approches didactiques, en direction des élèves les moins familiers des traditions éducatives françaises ; mais elles conduisent en même temps à catégoriser de manière relativement stable les publics concernés et à « spécialiser » les pratiques, c'est-à-dire à réserver des traitements différenciés, le plus souvent par l'intermédiaire d'enseignants volontaires, sans poser la question plus générale de la responsabilité de l'école toute entière vis-à-vis de la diversité, y compris pour les élèves dont le français est la langue première. (Castellotti, 2012 : 117)

On se rend ainsi compte que les différenciations internes de l'enseignement du français, ou l'absence de différenciation lorsqu'il s'agit de la langue de scolarisation, obéissent peut-être à des logiques qui dépassent le simple cadre didactique. Pourquoi brandit-on successivement le drapeau de l'homogénéité ou celui de la subdivision en multiples catégories ? Peut-être s'agit-il, par ces processus de distinction du même et du différent, de poser l'existence d'une communauté langagière, celle de l'École.

3.3 La communauté langagière de l'école

À la suite de Labov, c'est Gumperz (1989) qui propose de substituer à une grammaire mentale de type saussurienne une grammaire sociologique de la communauté langagière. Une communauté langagière est constituée de locuteurs qui interagissent et se comprennent dans la même langue ou variété de langue. Ainsi, parler dans une langue, ou dans une variété de langue, c'est manifester sa connivence avec ceux qui la parlent, en se distinguant de ceux qui ne la parlent pas. La communauté apparaît donc discursivement dans cette tension entre le "Nous" et le "Eux", entre ceux qui font partie de la communauté et ceux qui n'en font pas partie. Or on sait par ailleurs qu'il existe une thèse largement répandue selon laquelle « l'école favorise non pas les élèves les plus compétents, mais les plus proches du modèle culturel dominant, ségréguant ainsi ceux qui en sont éloignés » (Zoïa, 2012 : 196). On pourrait peut-être préciser que l'École favorise les élèves les plus proches du modèle *langagier* dominant, puisque nous avons vu que c'est à l'intérieur de la parole que se créent les catégories et les frontières, discriminant ainsi les élèves les plus éloignés de la norme. Or, selon Christine Delphy, toutes les catégorisations ne sont pas forcément hiérarchisantes. Celles qui le sont sont « dichotomique[s] et exhaustive[s] » (Delphy, 2008 : 42), c'est-à-dire qu'elles classent tous les items dans un groupe ou dans l'autre. Est-ce le cas de l'École ? À la différence du Musée qui établit des frontières stables et pérennes entre "Nous" et "Eux", on pourrait postuler que les frontières de l'École sont sujettes à plus de variation, puisque « l'école est assimilatrice dans la langue dominante » (Hélot, 2007 : 13). C'est-à-dire qu'à l'intérieur de l'École, il existe un mouvement qui fait entrer les "Eux" à l'intérieur du "Nous", selon le processus d'intégration compris comme une « inclusion des minorités dans l'espace majoritaire sans que ce dernier soit renégocié » (Auger, 2007 : 81).

C'est ce processus d'intégration et d'organisation d'éléments hétérogènes en vue de la constitution d'une homogénéité toujours stable que définit Levinas comme « totalisation ». « Nous reconnaissons un *tout* quand une multiplicité d'objets – ou, dans une continuité

homogène, une multiplicité de points ou d'éléments – forme une unité ou entre, sans résidu, sous un acte unique de pensée » (Levinas, 1995 : 57). C'est-à-dire que la Raison englobe tout dans son universalité dans une logique d'assimilation. Ce faisant, elle neutralise l'altérité d'autrui dans le but de le comprendre, de le saisir. « La vérité est la médiation ultime au nom de laquelle toute altérité doit être reconduite à la figure du Même » (Levinas, 1995 : 92). Que dire alors de cette prolifération de tentatives pour nommer les enfants allophones ? N'est-ce pas une manière de thématiser leur différence, et ainsi, de neutraliser ou de résorber leur altérité ? Les efforts de l'institution pour *comprendre* l'hétérogénéité sont-ils alors des efforts pour la contenir, la faire entrer dans le Même, à travers un discours sur eux ? Or, ce processus de catégorisation n'est pas sans conséquence puisque « l'altérisation produit [...] une altération des personnalités dominé-e-s » (Delphy, 2008 : 30). Comment alors respecter l'altérité de chacun des élèves, sans les assimiler ni les stigmatiser ?

Levinas propose une solution à cette aporie, en affirmant que la vraie nature de la relation à l'Autre ne peut pas être de l'ordre de la connaissance : la relation à autrui ne peut pas être ontologique. En effet, si toute connaissance est un « ultime retour de l'identité à elle-même » (Levinas, 1995 : 51), on comprend le risque d'intégrer des enseignements de l'altérité à l'intérieur de l'institution scolaire. Il s'agit au contraire, pour le philosophe, d'être responsable d'autrui, de façon désintéressée et illimitée, de cette responsabilité « dont on n'est jamais quitte » (Levinas, 1995 : 50). Il existerait ainsi une antériorité éthique de la responsabilité pour autrui ancrée dans un passé qui, dans le cas de la France, est un passé historiquement endetté.

Signifiante éthique d'un passé qui me concerne, qui « me regarde », qui est « mon affaire » en dehors de toute réminiscence, de toute rétention, de toute représentation, de toute référence à un présent remémoré. [...] Ma participation non-intentionnelle à l'histoire de l'humanité, au passé des autres qui me regarde. (Levinas, 1995 : 51-52)

Ainsi, la présence d'autrui à l'intérieur de l'École est peut-être finalement une manière de reconnaître cette dette, tout en appréhendant différemment notre propre identité.

Toute sortie de soi représente la fissure qui s'instaure dans le Même vers l'Autre. Désir métamorphosé en attitude d'ouverture à l'extériorité. Ouverture qui est appel et réponse à autrui. La proximité de l'autre, origine de toute mise en question de soi. (Levinas, 1995 : 110)

Ainsi, nous avons vu qu'il existe à l'intérieur de l'École, et plus spécifiquement, à l'intérieur des discours de l'institution, des frontières, des catégories, qui, si elles permettent d'édifier une communauté langagière, peuvent également perpétuer des inégalités sociales en refusant de reconnaître une diversité linguistique et langagière, pourtant bien présente à l'école. Pourtant, « Autrui est le médiateur indispensable entre moi et moi-même » (Sartre, 1943 : 276), et la présence d'élèves non normés préalablement peut permettre de repenser la didactique de l'enseignement du français dans son ensemble. « La didactique du français et des langues ne peut renoncer à l'altérité, ni à explorer la relation à l'Autre : c'est son point de référence, et l'enjeu est de taille en ce début de XXI^{ème} siècle, d'un point de vue politique au sens large » (Spaëth, 2014 : 169). Peut-on alors postuler qu'en observant ce moment bien précis de l'apprentissage de la langue de scolarisation, apparaîtront en creux les défis de l'École face à la diversité (sociale, culturelle, linguistique, langagière) de ses élèves ? Qui réussit à entrer dans la langue de scolarisation et qui n'y parvient pas ? Est-ce un hasard ou une fatalité ? Peut-on envisager la diversité linguistique et langagière non plus comme un problème, mais comme une ressource ?

- CHAPITRE 2 -
SUR LE TERRAIN :
À LA DÉCOUVERTE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

« Les dieux nous créent bien des surprises : l'attendu ne s'accomplit pas, et à l'inattendu un dieu ouvre la voie » (Euripide, cité par Morin, 1999 : 87)

Il convient à présent d'exposer la méthodologie de la recherche que j'ai menée durant une année, les différents terrains que j'ai observés, la nature de ces observations, la forme de mes questionnements. Or rien n'est moins difficile que de donner *a posteriori* une cohérence à ces recherches, qui, on le sait, débordent souvent de leur cadre prévisionnel. Ces débordements sont dus d'une part à l'avancée des recherches théoriques, avancée qui modifie peu à peu les interrogations et les attentes, et d'autre part au caractère envahissant de toute recherche, qui nous pousse à traquer notre problématique dans les moindres recoins de notre quotidien. Ainsi, je me suis « engouffrée sur le terrain » avec l'idée de comprendre l'entrée dans la langue française comme langue de scolarisation par les élèves allophones nouvellement arrivés, et je me suis petit à petit rendu compte que les difficultés auxquelles ils étaient confrontés concernaient peut-être d'autres élèves que cette catégorie « EANA ». Animatrice d'ateliers d'Éveil aux langues dans l'association *D'Une Langue A l'Autre* (DULALA) et professeur de cours particuliers pour des élèves en difficulté à l'école élémentaire, je me suis mise à comparer ces différents espaces scolaires ou périscolaires pour essayer de comprendre le processus général de l'entrée dans la langue de scolarisation de différents types d'élèves, tels que les définit l'École.

Pour Lenclud, les enfants sont « les grands absents de l'entreprise anthropologique » et « observer les enfants [...] ce serait saisir la culture à l'instant où elle est conquérante et envahit le territoire humain » (Lenclud, 2003 : 5-6). C'est ce que j'ai décidé de faire pendant cette année de recherche : observer les enfants, les écouter, leur poser des questions, en me demandant en quoi ils étaient tous singuliers – par leur histoire et leur rapport à la langue française – et tous semblables, tous confrontés à cet apprentissage de la langue française à l'école. Ainsi, à travers une démarche ethnographique qualitative longue, faite d'une pluralité d'approches complémentaires et d'observations plus ou moins participantes, j'ai tenté de comprendre comment les élèves entrent dans le français comme langue de scolarisation.

Quels sont ceux qui y parviennent et comment ? Quels sont ceux qui butent contre le français de l'École et pourquoi ?

Dans cette seconde partie, nous verrons d'abord comment s'est construit petit à petit cet objet d'étude, dans un aller-retour entre lectures et observations, puis nous retracerons l'entrée sur le terrain et les différents contextes rencontrés, et enfin nous nous pencherons sur la question de la démarche et de la posture de recherche.

1. CONSTRUIRE UN OBJET D'ÉTUDE : INTERROGER LES CATÉGORIES

1.1 Du terrain des autres à mes propres questionnements

En s'intéressant à l'existence de ces dispositifs qui accueillent des élèves allophones arrivants, la première réaction est l'étonnement, voire l'esthétisme de la chose : des élèves d'une dizaine de nationalités différentes, ensemble, dans une même classe, pour apprendre le français : quelle meilleure image de la tolérance et du respect pourrait-il exister ? D'autant plus que les quelques films documentaires qui se sont penchés sur le sujet, s'ils en montrent les enjeux et les difficultés, présentent souvent ces classes à travers un regard émerveillé sur la diversité et la solidarité... Mais de cette image est née la question de la gestion de cette diversité des langues au sein de la classe : qu'en fait-on ? Est-elle valorisée ? Quelles langues les élèves parlent-ils entre eux ? L'enseignant sait-il parler toutes les langues ? C'est ainsi que je me suis intéressée à la question des représentations du plurilinguisme à l'École.

Je me suis ainsi rendu compte que si l'objectif principal de l'UPE2A est l'acquisition urgente de la maîtrise du français, plusieurs chercheurs ont montré les effets bénéfiques, sur le plan affectif et cognitif, de la prise en compte des langues familiales lors de l'enseignement du français, c'est-à-dire sur la création d'un continuum entre la langue parlée et la langue en cours d'apprentissage (Vygotski, 1934/1997). J'en suis donc arrivée à la question suivante : Peut-on prendre en compte les langues familiales des élèves allophones lors de l'enseignement du français, et de quelle manière ? Comment s'adresser à des élèves possédant des langues si différentes ? Les langues familiales fonctionnent-elles comme des filtres lors de l'acquisition du français ? J'ai donc décidé d'étudier cette prise en compte, réelle et symbolique, des langues familiales à l'école, avec l'idée d'observer ses effets sur l'apprentissage du français. Ainsi, je voulais réussir à comprendre si la relation entre la

famille et l'École avait une influence sur l'apprentissage du français des élèves allophones, et c'est avec ces idées que je me suis rendue sur le terrain.

1.2 Le terrain muet ?

Pourtant, une fois sur le terrain je n'ai pas trouvé ce que je cherchais : pas de langues familiales dans les programmes, pas de projets mêlant parents et élèves... Je me suis ainsi rendu compte que les documentaires que j'avais vus documentaient des projets ponctuels, expérimentaux, mais que les contraintes de temps et de sécurité dans l'école ne permettaient pas à la majorité des structures de fonctionner de la sorte. Tous les enseignants avec qui je me suis entretenue au cours de ces quelques mois étaient d'accord sur un point, résumé par une institutrice de CP : « Faire entrer les parents dans l'école, ce n'est pas évident¹⁰ ». Ainsi, après quelques observations et entretiens, je me suis aperçu que cette relation entre les langues de la famille et le français de l'École était inégale, puisqu'à l'école, on parle le français.

En relisant aujourd'hui les premières pages de mon journal de recherche, j'y vois cette confrontation entre mes lectures et mes attentes d'un côté, et ce que j'observe alors, qui ne semble pas résonner avec mes questionnements théoriques. Mais mis à part l'anecdotique, c'est dans ce face-à-face entre ce que l'on sait et ce que l'on découvre qu'apparaît l'élément personnel notre recherche, qu'il s'agit alors de développer petit à petit. Ainsi, après avoir constaté et compris le peu de place accordé aux langues familiales dans les différentes écoles visitées, je me suis posé la question différemment. Les langues familiales sont-elles donc exclues du système éducatif français ? Si l'École ne prend pas en compte directement les langues familiales (dans la grande majorité des cas), il ne faut pas non plus penser qu'elles sont absentes, parce qu'on les entend en classe, dans la cour de récréation, parce qu'un élève n'ose pas dire le nom de sa ville d'origine en classe, parce qu'un autre fait une erreur récurrente qui a peut-être à voir avec sa langue familiale... C'est ce même constat que j'ai retrouvé dans mes lectures :

Langues régionales et langues de l'immigration sont présentes sur le territoire. Leur degré de reconnaissance, leurs statuts diffèrent, mais elles peuvent, les unes et les autres, être présentes dans l'école et y trouver leur place. En cela elles sont langues de l'éducation parce que, qu'ils en soient locuteurs ou non, apprenants ou non, elles font partie de l'expérience langagière à laquelle sont exposés les élèves. (Auger, Duverger, Goï (coord.), 2013 : 128)

¹⁰ Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 04/02/2015.

Quel est finalement ce lien qui existe entre langues familiales et français de l'École?
Comment l'élève passe-t-il d'une langue à une autre ?

1.3 D'un terrain à d'autres

Ces observations de classe m'ont finalement amenée à réfléchir sur ce qu'était la norme française, puisque ces élèves allophones font partie, selon les textes, des « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Je me suis donc demandé en quoi ces élèves sont différents des élèves dits francophones.

La particularité des structures UPE2A est que l'enseignant est chargé de transmettre une norme scolaire française face à l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves. Sachant que toute langue est à la fois un outil de communication et d'expression, ainsi qu'un outil de construction de la pensée, et que chaque langue véhicule une certaine vision du monde, on comprend l'importance d'acquérir une langue commune pour la scolarisation. Mais comment est appréhendé le français scolaire par l'élève ? Dans quelle mesure l'enseignement du français transporte-t-il à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres au système éducatif français ? Et finalement, tous les élèves, francophones ou allophones, ne doivent-ils pas passer par cet apprentissage de la norme du système éducatif français ? C'est ainsi que j'ai décidé de m'interroger sur le français comme langue de scolarisation, qui représente un enjeu fort pour les élèves allophones, mais également pour l'ensemble des élèves. Comment le français de l'École se positionne-t-il face à la diversité des pratiques langagières de l'ensemble des élèves ?

2. DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'ÉLÈVES ET UN MÊME FIL ROUGE : QUI RÉUSSIT À ENTRER DANS LA LANGUE FRANÇAISE DE L'ÉCOLE ?

Cet objet d'étude et les questionnements qui y sont attachés ont surgi à la fois des lectures et du terrain, l'expérience de terrain apportant de nouveaux éléments, eux-mêmes devant être relus et comparés avec ce que d'autres chercheurs avaient proposé jusqu'à présent. Je me suis donc engagée dans une démarche d'aller-retour successifs, d'hypothèses et de validation ou de rectification, ce qui a rendu ce travail de recherche aussi chaotique qu'enrichissant. D'autant plus que j'ai souhaité tenter de répondre à ces questions à travers l'observation de quatre contextes : une UPE2A en Seine Saint-Denis, des cours dispensés à

des élèves en difficultés scolaires, des groupes de discussion avec des parents bilingues, et des formations d'Éveil aux langues destinées à des enseignants de primaire. Il s'est agi de procéder par une pluralité d'approches complémentaires pour cerner le défi de l'hétérogénéité linguistique et langagière auquel est confronté l'École.

2.1 L'expérience en UPE2A : de l'observation à la participation

La recherche effectuée pendant ces quelques mois s'est réalisée de manière centripète, avec au cœur du « terrain », la classe d'UPE2A dont j'ai essayé de comprendre les rouages et les enjeux. Pour ce faire, j'ai réalisé une série d'observations longues, à raison de deux journées par semaine pendant trois mois. Il s'agissait donc d'une démarche ethnographique qualitative, basée sur la compréhension d'un contexte réduit. Si ce cas particulier ne me permet pas d'en extraire des enseignements pour l'ensemble du système éducatif français, il m'a pourtant permis d'appréhender une série de questions qui se posent actuellement, et qui, je l'imagine peuvent trouver des réponses bien différentes selon les contextes.

2.1.1 Présentation du terrain

C'est dans un entretien téléphonique qu'Olja D.¹¹, l'enseignante, m'a présenté mon futur terrain. Son UPE2A accueille dix-neuf élèves de nationalités diverses (Maroc, Algérie, Moldavie, Roumanie, Serbie, Cap-Vert, Mauritanie, Mali, Turquie, Pakistan), la particularité de cette année scolaire est que beaucoup de ces élèves n'ont jamais été scolarisés auparavant. Les dix-neuf élèves sont répartis en deux groupes, ceux de cycle 2 et ceux de cycle 3. Normalement ils ne sont jamais tous présents en même temps, et Olja travaille la plupart du temps avec dix à douze élèves. Lorsque je lui demande quel est son profil, Olja se présente ainsi :

Cela fait vingt ans que je suis dans l'enseignement. J'ai d'abord été cinq ans en maternelle, et puis pendant dix ans j'ai fait toutes les classes et les structures possibles, et c'est là que j'ai connu l'existence des UPE2A. J'ai donc postulé, et cela fait quatre ans que j'enseigne en UPE2A. Je n'ai pas de formation FLE ni rien. Je me suis inventé mon propre système, on brode avec ce qu'on ressent [...] Mais on est très isolé, je ne sais pas du tout ce qui se passe dans d'autres UPE2A, on a une formation par ci par là, mais bon¹².

¹¹ J'ai changé le nom.

¹² Entretien avec Olja, 04/12/2014.

Avec moi Olja sera toujours très ouverte, elle me partagera ses idées, ses documents, ses difficultés, ce qui m'a permis de saisir d'autant plus les défis de l'enseignement du français comme langue de scolarisation.

J'ai commencé mes observations dans l'UPE2A à la mi-janvier, c'est-à-dire au début du deuxième trimestre. La plupart des élèves étant arrivés à l'école en septembre (à part une qui venait d'arriver, et un second qui est arrivé début mars), j'ai d'abord été frappée par leur volubilité : je pensais (à tort) me retrouver face à des élèves plus silencieux parce que moins habiles avec la langue française, mais il n'en fut rien. En effet, dans cette UPE2A, les élèves parlent tout le temps, maniant une langue française plus ou moins correcte au niveau lexical ou syntaxique, mais se faisant comprendre par leurs pairs. D'observatrice extérieure, je suis très rapidement passée (pendant mes heures de présence) à la position d'assistante de l'enseignante, en me chargeant de suivre un groupe de niveau pendant qu'elle-même travaillait avec un autre. Cette position m'a permis, au sens propre comme au sens figuré, de m'approcher de ces élèves, de comprendre leurs difficultés, de proposer ou d'imaginer quelques stratégies de remédiation ou de différenciation. D'autant plus qu'à chacune de mes venues, Olja me réservait à la fin de la journée un temps de discussion pour échanger, questionner, proposer.

L'UPE2A que j'ai suivie est située en Seine-Saint-Denis, dans une école scolarisant des élèves pour la plupart socialement défavorisés, nombre d'entre eux étant issus de la migration. C'est peut-être cette présence forte d'élèves aux origines diverses qui m'a conduit rapidement à remettre en cause l'idée d'une spécificité presque essentielle des élèves allophones. Les dix-neuf élèves accueillis en UPE2A sont officiellement de deux niveaux, les grands (cycle 3) et les petits (cycle 2), les uns étant accueillis pendant la première partie de la matinée, et les autres pendant la seconde. D'autre part, si les groupes sont définis en fonction de l'âge des enfants, chaque élève a des besoins spécifiques, ce qui empêche d'envisager un groupe homogène. Ainsi, après des temps collectifs, Olja s'attachait à travailler individuellement avec chaque élève, pendant que les autres élèves réalisaient des exercices adaptés à leurs compétences.

Le principal enjeu de l'UPE2A est de faire accéder tous les élèves à l'autonomie dans la compréhension orale et écrite, et la production orale et écrite. Les nombreux exercices de lecture, collectifs ou individuels, que j'ai pu observer ou épauler m'ont permis de comprendre certaines des difficultés majeures de cette entrée dans l'écrit. Au fur et à mesure de mes visites, je me suis fait une place dans cette classe, et j'ai ressenti fortement une

solidarité entre les élèves, l'enseignante et moi-même, dans cette recherche d'un but commun qui était l'entrée réussie dans le français de l'École. C'est cette solidarité entre les différents acteurs du terrain que j'ai lue chez Vigner lorsqu'il explique que « l'activité de production écrite de texte est certainement une des plus complexes à maîtriser, de la part de l'apprenti scripteur, comme une des plus difficiles à analyser pour le chercheur et une des plus délicates à piloter pour l'enseignant » (Vigner, 2009 : 95).

2.1.2 La routine des observations de classe

Mes visites se sont déroulées sensiblement de la même manière durant ces quelques mois : j'assistais d'abord de loin au temps de parole collectif, puis lorsqu'Olja distribuait des exercices je me chargeais de suivre l'un des groupes pendant qu'elle s'occupait de l'autre, (que ce soit le groupe des petits ou des grands lorsque les deux étaient présents, ou quelques élèves de l'un des groupes avec les mêmes compétences et difficultés). Lors des pauses, je m'entretenais avec les différents acteurs de l'école (enseignants, directeur, psychologue scolaire, Maître E). À la fin du temps scolaire, je m'entretenais plus longuement avec Olja sur ce qui s'était passé pendant la journée. Ces entretiens étaient des moments d'échanges très instructifs ou j'ai pu à la fois poser des questions sur les pratiques pédagogiques tout en répondant à des questions sur des points plus théoriques. Si au départ ma position de novice était clairement définie, au fur et à mesure, grâce à la confiance établie d'un côté et de l'autre, les statuts sont devenus plus perméables, l'enquêteur enquêté et l'enquêté enquêteur. D'autant plus que je n'arrivais pas complètement vierge sur le terrain, puisque je crois et je souhaite défendre la valorisation des langues familiales. Or, je me suis rendu compte que cette posture, que je n'ai jamais explicitée comme telle, s'est peut-être fait sentir, puisqu'à partir de la troisième visite, les élèves me saluaient en me disant bonjour dans une autre langue...

En accompagnant les élèves lors des exercices écrits, j'ai essayé de comprendre les sources de réussite et de blocage face au français scolaire, dans le moment de la pensée des élèves. J'ai beaucoup parlé avec eux, parce que je crois fermement que « les élèves ont des choses à dire sur le langage, sur les langues, les leurs, celles de leur famille, celles des autres et même celles de l'école » (Hélot, 2007 : 247). D'autre part, j'ai pu conserver certains exercices en prenant en photo les travaux des élèves, ce qui m'a semblé très judicieux sur le moment, mais qui m'a posé beaucoup de questions par la suite. En effet, comment analyser les écrits des élèves quand on est en deçà de l'expression écrite ? Que faut-il analyser ? Les erreurs ? Lesquelles ? Et surtout, comment cette analyse peut-elle me permettre de comprendre plus en profondeur ce qu'est la langue de scolarisation ?

Les données recueillies sont donc de deux types. Ce sont des entretiens, réalisés avec les différents acteurs de l'école : les élèves, l'enseignante, le directeur, l'Inspecteur de l'Education nationale, les parents, la Maître E, la Psychologue scolaire, d'autres enseignants. J'ai pu enregistrer certains de ces entretiens, dont la transcription se trouve en annexe. Dans d'autres cas, plus informels, j'ai pris en note les mots et catégories employés par mon interlocuteur, et je transcrivais plus tard dans la journée ces notes d'entretien en essayant d'être au plus près possible de ce que j'avais entendu. Il faut également signaler que j'ai eu la chance de m'entretenir avec Olivier¹³, un autre enseignant en UPE2A, autour de sa pratique professionnelle basée sur un tableau numérique interactif. D'autre part, je me suis astreinte à la rédaction d'un journal de bord de recherche, après chaque séance d'observation, à partir des nombreuses notes prises au vol durant la journée. Il s'agissait autant de raconter le déroulement de la séance, de chaque activité, des réactions des élèves, que de proposer des premières pistes d'analyses de ce que j'avais vu et de (me) poser des questions qui m'aideraient à construire par la suite ce mémoire. Le journal de bord de ma recherche se trouve également en annexe, sous cette forme particulière de l'écrit réflexif. Il m'a servi à la fois à conserver le souvenir des différentes expériences vécues, mais aussi, en le relisant rétrospectivement, à comprendre la démarche que j'ai entreprise pendant ces quelques mois. C'est en évoquant par écrit les difficultés des élèves de l'UPE2A que j'ai aperçu les grandes similitudes qu'ils présentaient avec les élèves que je suivais en soutien scolaire.

2.1.3 Le français comme langue de scolarisation : une langue seconde pour tous ?

En comparant les difficultés de ces élèves avec les difficultés des élèves dont le français est la première langue de socialisation, j'ai ainsi émis l'hypothèse que le français enseigné à l'école peut être appréhendé comme une langue seconde pour l'ensemble des élèves, ou représente en tout cas un usage de la langue que tous les élèves doivent apprendre comme tel, avec ses normes lexicales et syntaxiques, avec ses pièges et ses difficultés, avec son évaluation. Ainsi, je postule que le dispositif d'UPEA, parce qu'il est l'occasion d'enseigner et d'apprendre dans l'urgence le français comme langue de scolarisation, serait une sorte de miroir grossissant de l'apprentissage du français scolaire par l'ensemble des élèves. Voilà pourquoi j'analyse ces différents contextes non pas comme des terrains séparés, mais bien plus comme différentes modalités d'un même objectif : la « maîtrise de la langue française », évoquée par le Socle commun de connaissances et compétences.

¹³ J'ai changé le nom.

2.2 Les élèves ordinaires et le français langue de scolarisation

2.2.1 *Les ateliers d'Éveil aux langues*

Durant toute l'année scolaire, à travers l'association DULALA, j'ai animé des ateliers d'Éveil aux langues avec des enfants d'école primaire (cycle 1, 2 ou 3). En temps périscolaire, il s'agit d'ateliers dans le cadre de l'Aménagement des Rythmes Éducatifs (ARE), auxquels les élèves choisissent d'assister. À partir de différentes activités, les élèves manipulent les langues, les comparent, les écoutent, les reconnaissent. Le travail sur les différentes langues permet un retour sur la langue française. Ces ateliers étant à la frontière entre le temps scolaire et le temps extra-scolaire, la relation à l'apprentissage et à la langue est spécifique, et l'observation suivie de ces élèves permet de comprendre en partie le rapport qu'entretient le français avec les langues familiales (qu'elles soient propres ou d'autres élèves). La méthodologie de l'association DULALA définit le rôle de l'animateur de façon à ce qu'il soit en position de faire émerger les différents discours et représentations des élèves, ce qui convenait parfaitement à ma position de recherche. J'ai ainsi collecté certaines phrases entendues, certaines réactions des élèves au cours des différents trimestres. Je suis également allée observer de nombreux ateliers d'Éveil aux langues d'autres animateurs de l'association DULALA, et cette position extérieure m'a permis d'être peut-être plus attentive à la parole des élèves (notamment dans la prise de note).

D'autre part, j'ai également animé des ateliers d'Éveil aux langues dans le cadre d'un projet de Réussite Éducative. Il s'agissait de proposer quatre séances d'atelier à un groupe d'élèves donné (deux groupes de cycle 1 et un groupe de cycle 3), tout en permettant aux enseignants de l'école d'assister à ces ateliers, de manière à les familiariser avec les outils et problématiques de l'Éveil aux langues. Les ateliers ont ainsi permis de faire émerger quelques unes des représentations et inquiétudes des enseignants face au plurilinguisme à l'École. L'intérêt de cette démarche était de confronter dans la pratique les acteurs du terrain à une autre façon d'aborder la langue française, et de saisir leurs réactions face à cette démarche.

Les données recueillies dans ce contexte d'Éveil aux langues sont donc moins précises et plus difficiles à quantifier que celles recueillies en UPE2A, où ma posture de chercheur (novice) était clairement définie. Pourtant, mes expériences d'Éveil aux langues – tant avec les enfants, qu'avec les enseignants, et même avec mes propres représentations – ont été fondamentales dans la prise de conscience des enjeux de l'École face au plurilinguisme, et dans la compréhension pratique de ce qui peut se faire concrètement lorsque l'on travaille

autour d'une éducation au plurilinguisme. Ainsi, tout au long de ces ateliers, je me suis demandé dans quelle mesure le fait de jouer avec plusieurs langues permettait une meilleure entrée dans le français comme langue de scolarisation et pourquoi. Grâce aux réactions et témoignages des enfants et adultes, j'ai essayé de comprendre la place réservée aux démarches interculturelles dans l'institution scolaire française, selon la définition suivante :

L'interculturel est une herméneutique, les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée interculturel et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse. [...] Érigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologique, et une réalité d'expérience, l'interculturel relève de la compréhension et de l'action. (Abdallah-Preteceille, cité par Galligani, 2014 : 236)

2.2.2 Les cours de soutien scolaire

Parallèlement, j'ai également accompagné pendant toute l'année scolaire Sacha, Emmy et Aleksandra, trois élèves de cycle 3 ayant des difficultés scolaires plus ou moins grandes. Le suivi régulier de ces élèves m'a permis de comprendre la diversité des obstacles auxquels peut se trouver confronté un élève de primaire, obstacles qu'ils ont essayé de surmonter grâce à différents projets que nous avons mis en place, et notamment un projet d'écriture. Ces élèves étaient scolarisés en classe ordinaire, et si la langue française est *a priori* leur langue familiale, je me suis rapidement rendu compte que la relation qu'ils entretenaient avec le français de l'École différait de leur relation avec le français de communication. Tout au long de cette année scolaire, j'ai donc recueilli quelques phrases, quelques attitudes, qui m'ont servi au départ de témoin pour comparer l'entrée dans l'écrit de ces élèves avec celle des élèves allophones, puis que j'ai entrepris d'analyser comme tels, afin d'essayer de comprendre les caractéristiques du français en tant que langue de scolarisation.

3. DÉMARCHE ET POSTURE : LE LIEU D'OU L'ON PARLE

3.1 L'École : un terrain hermétique et familier

Terrain glissant... Parler d'École de nos jours, c'est prêter le flanc à des réactions immédiates. Partisans des savoirs ou de la pédagogie, de l'école sanctuaire ou de l'école ouverte, de l'autorité supérieure incontestable ou de l'autorité légitime conquise par le dialogue... les débats se cristallisent sur des oppositions franches. (Filiod, 2007 : 581)

L'École est en effet un grand lieu de débats... depuis l'extérieur. Presque tous, nous savons ce qu'est l'école, nous y sommes passés un jour ou l'autre, et cet espace est un espace dont nous connaissons plus ou moins les codes. Ainsi, imaginativement, cet espace nous est plus familier qu'un terrain anthropologique de type 'exotique', par exemple. Pourtant, ceux qui ont eu à pénétrer de nouveau dans l'enceinte d'une école après l'époque de la scolarité obligatoire pourront le témoigner : il est très impressionnant de franchir de nouveau les portes d'un lieu si chargé émotionnellement et culturellement. Nous ne sommes plus des élèves, mais nous nous sentons à la merci des remontrances des enseignants, du directeur. Les élèves nous considèrent comme faisant partie du personnel enseignant, et pourtant nous sentons une solidarité inconditionnelle avec eux. Comment alors mener une recherche de type anthropologique dans un terrain si ritualisé, et pourtant familier ? Comment mettre à distance notre propre vécu scolaire et tenter d'analyser scientifiquement cette multitude de codes que tous les élèves – y compris nous – intériorisent dès les premiers temps de la scolarité ?

Pour rendre étrange ce qui nous est familier, pour abandonner l'évidence de l'attitude naturelle comme le préconisent les théories de sociologie compréhensive de Goffman (Bonicco, 2007 : 51), il convient d'explicitier le lieu d'où l'on parle. Toute description étant le résultat d'un certain point de vue, il s'agit de réintégrer l'observateur dans le champ de l'observation, afin d'assumer le lien entre le travail de recherche et la situation d'énonciation.

S'agit-il, comme un naturaliste va ramasser *in situ* des cailloux ou des plantes pour pouvoir les étudier en tant qu'échantillons d'un milieu naturel considéré, d'aller observer des comportements, enregistrer des énoncés, collecter des objets... qui paraissent significatifs d'un milieu social, d'une "société", de ce qui la distingue d'autres entités équivalentes ? Ou bien n'est-ce pas plutôt une situation particulière, où me trouvant en compagnie de quelques-uns de mes contemporains, je tente de savoir ce qu'ils peuvent bien être en train de faire, de comprendre comment ils agissent – non seulement un lieu déterminé, mais le moment d'une histoire en cours dont nous sommes, ces gens et moi, à des titres divers, des acteurs. (Bazin, 2000 : 7)

Dans le cas de cette recherche en particulier, l'intérêt réside dans le fait que j'ai assumé plusieurs positions, selon les contextes, et que le rôle endossé à un moment donné permettait de recueillir un certain type d'informations. En effet, en tant que chercheuse novice, en observation participante en classe d'UPE2A, je représentais une apprentie à former, à partir de discours explicatifs. En tant que formatrice d'enseignants à la pédagogie de l'Éveil aux langues, j'étais une confidente des difficultés et des désirs de ces enseignants face à la diversité linguistique de l'École. En tant qu'animatrice d'Éveil aux langues ou professeur de soutien scolaire, je représentais l'autorité et la connaissance pour les enfants, mais une

autorité et une connaissance alternative, que les élèves comparaient sans arrêt avec le temps scolaire ordinaire. D'autre part, avant même d'entrer sur le terrain, mes différentes lectures et discussions avaient contribué à me faire prendre parti en faveur de la diversité, du plurilinguisme et de l'ouverture de l'École à des savoirs autres. Ainsi, je remarque aujourd'hui en relisant mon journal de recherche une confrontation permanente entre ce que je pense qui devrait ou qui pourrait être, et ce que je vois ou j'entends. Mon point de vue est donc partial et orienté : je parle depuis cette conviction.

3.2 Une démarche compréhensive et interprétative

L'École est donc un « cadre institutionnel concret, historiquement construit, ancré dans une société ou une culture particulières » (Filiod, 2007 : 582), une société et culture desquelles je suis moi-même pétrie. Or l'institution scolaire a défini des catégories d'élèves, selon une catégorisation actuellement basée sur la langue familiale et donc, plus ou moins explicitement, sur la culture d'origine. Pourtant, « l'autre n'est jamais que l'autre que moi, figure du relatif et du négatif, et sa différence est indéfiniment réécrite comme le trait significatif d'une image altérée de moi-même » (Bazin, 2000 : 8). Il s'agit donc, dans ce travail, de comprendre comment ces catégories d'élèves révèlent en creux une norme souhaitée, en déjouant l'écueil d'enfermer les élèves dans des identités figées.

La démarche adoptée est donc une démarche compréhensive et interprétative, qui part de la parole et du point de vue des acteurs (personnel enseignant et enfants) de différents contextes, afin de comprendre la nature et la fonction de cette norme linguistique scolaire. Il s'agit donc moins de l'exploitation de corpus préalablement définis, que le récit et la compréhension de mon expérience face à différents terrains, l'analyse des différences et des similitudes entre les différents types d'élèves tels que les définit l'institution, et les conséquences qu'une remise en question de ces catégories peut avoir sur le plan didactique. En effet, il m'est apparu rapidement que les catégories utilisées par les acteurs du terrain n'avaient pas forcément le même nom que celles employées par les chercheurs : « En revenant de la récréation, Olja me dit : « Tu dois être horrifiée de la façon dont on parle de tout ça... ». Mais la réalité est vraiment très éloignée des textes institutionnels, qui sont beaucoup dans la périphrase, dans le fait de faire attention à nommer les choses avec des tournures qui ne froissent personne, ce qui est louable, bien sûr. Mais sur le terrain, les enseignants, psychologues et autres appellent les choses comme elles sont et avec des mots

parfois très violents¹⁴ ». Il ne s'agit ici aucunement de juger une pratique pédagogique ou une autre, mais bien plutôt de comprendre quelles sont les conséquences sur le terrain de l'idéologie linguistique française. En effet, bien que les textes institutionnels usent de périphrases et de sigles pour nommer les différents élèves selon leur rapport préalable à l'École et leurs capacités d'adaptation, et que sur le terrain, les enseignants, psychologues et autres ont une approche plus pragmatique des élèves, les catégories mobilisées sont sensiblement les mêmes, ce qui prouve bien l'existence d'une grille de lecture plus ou moins partagée par l'institution et ses acteurs.

Je n'ai donc pas procédé par échantillonnage, ni par questions fermées ou statistiques, mais j'ai plutôt essayé de comprendre en profondeur quelques contextes particuliers, en cherchant des pistes de généralisation dans la comparaison entre ces différents contextes. De même que pour de nombreuses recherches, si l'on entre sur le terrain avec des hypothèses et des réponses déjà pré-remplies, l'on se rend rapidement compte que le terrain reprend vite ses droits, et que c'est en se laissant porter par lui – avec ses détours et ses fausses routes – que l'on parvient à une interprétation à la fois compréhensive et personnelle. Mais comme le souligne Jean Bazin, si la tâche de l'anthropologue est de produire des descriptions, toute description n'est pas anthropologique pour autant. « Dans quel cas est-ce l'homme que je décris ? [...] Sous quelle description est-ce de l'humain que je rends compte ? » (Bazin, 2000 : 2). Cette question est apparue très rapidement dans ma recherche : « Si la recherche est une prise de distance critique sur ce que l'on observe, comment mener sa recherche tout en restant bienveillant avec les différentes personnes que l'on observe sur son « terrain », et qui avant d'être des objets d'étude, sont des êtres humains ? Comment établir une relation avec eux, en sachant qu'on va les chosifier, les faire rentrer dans des petites cases, par la suite¹⁵ ? ». C'est aussi ce que j'écris lors de ma dernière séance d'observation de l'UPE2A : « J'aimerais que ce mémoire, s'il parvient à souligner les difficultés de l'école française, puisse aussi valoriser le travail de ceux qui y sont présents jour après jour, ainsi que le travail de ces enfants aux mille et une langues¹⁶ ». Voilà donc le défi : à travers le dialogue des lectures et des observations, il s'agit finalement de rendre compte de l'humain.

¹⁴ Journal de bord de ma recherche, 09/02/2015

¹⁵ Journal de bord de ma recherche, 19/01/2015

¹⁶ Journal de bord de ma recherche, 15/04/2015

Nous avons donc lu, chez différents chercheurs, l'existence de catégories à l'intérieur de l'École qui se manifestent lors de l'apprentissage de la langue de scolarisation. Dans cette seconde partie, nous avons montré comment l'intérêt pour l'apprentissage du français par les élèves allophones s'est finalement élargi pour prendre en compte différents types d'élèves tels que les définit l'institution. Comment, après ces observations, peut-on qualifier le lien entre la langue de scolarisation française et la diversité langagière et linguistique des élèves ? Puisque nous postulons l'existence d'un dénominateur commun de l'enseignement / apprentissage du français comme langue de scolarisation, quel est-il ? Qu'est-ce donc que cette *langue* de scolarisation telle qu'elle est appréhendée par les élèves, tous les élèves ?

- CHAPITRE 3 -

LA LANGUE A L'ÉCOLE, LA LANGUE DE L'ÉCOLE : PARCOURS D'UNE INITIATION LINGUISTIQUE

*Je voudrais aujourd'hui écrire de beaux vers
Ainsi que j'en lisais quand j'étais à l'école
Ça me mettait parfois les rêves à l'envers
Il est possible aussi que je sois un peu folle*

*Mais compter tous ces mots accoupler ces syllabes
Me paraît un travail fastidieux de fourmi
J'y perdrais mon latin mon chinois mon arabe
Et même le sommeil mon serviable ami*

*J'écrirai donc comme je parle et puis tant pis
Si quelque grammairien surgit de sa pénombre
Voulait me condamner avec hargne et dépit
Il est une autre science où je peux le confondre.*

Robert Desnos, 1944, « Littérature », *Destinée Arbitraire*.

La politique linguistique française a programmé l'éradication du plurilinguisme par trois grandes « lois linguistiques » que sont l'ordonnance de Villers-Côterêt en 1539, la loi du 2 thermidor an II et la révision plus récente de la Constitution (25/06/1992), qui inscrit, dans le premier alinéa de son article 2, la phrase « la langue de la République est le français ». (Candelier *et al.*, 2003). Mais si cette attitude de l'institution française face à la diversité des langues de ses élèves est désormais plus ou moins connue et forme l'introduction de nombreux articles et ouvrages (Perregaux 1994, Goï 2005, Hélot 2007, entre autres), la pluralité des pratiques langagières, à l'intérieur même de la langue française, est peut-être plus difficile d'accès, tant pour les acteurs de l'éducation que pour les chercheurs, ce qui peut conduire à des malentendus ou à de fausses idées. En effet, le français comme langue de scolarisation est défini par différenciation avec d'autres pratiques langagières (en famille, entre pairs, etc.), faisant idéalement de cette pratique du français une langue qui répondrait aux exigences des normes de la langue écrite. Mais l'est-elle vraiment ? Est-elle si homogène qu'elle se donne à voir ? Si on définit l'École comme « un espace sociolinguistique relié à

d'autres espaces – l'espace urbain proche ou bien l'espace familial – » (Juillard, 2012 : 174), on peut se demander comment les élèves parviennent à édifier cet espace linguistique scolaire, par distinction avec l'espace sociolinguistique familial : comment apprennent-ils à parler le français de l'École ?

Nous verrons dans un premier temps comment l'apprentissage du français comme langue de scolarisation est l'apprentissage d'un passage d'une pratique de langue à une autre, c'est-à-dire comment le français de l'École apparaît dans un mouvement de différenciation des pratiques langagières quotidiennes. Nous nous pencherons ensuite sur le caractère protéiforme de cette langue soi-disant homogène. Nous analyserons enfin le caractère normatif de la langue de scolarisation à un moment précis, celui de l'apprentissage de la lecture, en nous intéressant à deux processus : le passage de l'oral à l'écrit, puis le passage de l'écrit à l'oral.

1. APPRENDRE LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE, APPRENDRE À SITUER SA PAROLE

J'entends par "espace sociolinguistique" ce qui, d'une part, correspond à des lieux, géographiques et/ou socio-symboliques, des situations de communication, des réseaux et des types de relations inter-personnelles, ainsi que des variétés, langues ou usages disponibles, et qui d'autre part, est toujours conçu dans la relation à d'autres espaces sociolinguistiques, qu'ils soient proches ou distants, déjà étudiés ou non. [...] Les usages variables de chaque locuteur sont ainsi directement liés à l'espace sociolinguistique de référence qu'il s'est lui-même construit par l'ensemble de ses relations et de ses déplacements. (Juillard, 2012 : 167)

Ainsi, en considérant le nombre de participants, leurs statuts sociaux, leurs rôles respectifs, la nature de l'échange dans les interactions en famille ou dans les interactions à l'école, l'on peut affirmer que la famille et l'École représentent deux espaces sociolinguistiques différents, c'est-à-dire que l'interaction en famille ou l'interaction à l'école font appel à des pratiques différentes de la langue. Il convient à présent de se demander ce que le locuteur fait lorsqu'il passe d'un espace à l'autre. Comment acquiert-il les normes de chaque espace ? Y a-t-il des intersections ? Comment se mettent en place les aller-retour lors de la construction de ces espaces sociolinguistiques par l'enfant ? Comme le constate l'Inspecteur de l'Éducation Nationale interrogé, « les enfants sont quand même coincés entre l'enseignant – qui est quelqu'un de très important quand même dans leur vie –, et leurs

parents, donc il vaut mieux que la relation entre les deux soit bonne, parce que sinon ça les met dans une contradiction qui est assez terrible¹⁷ ». Comment donc établir une cohérence, une continuité entre la langue employée à la maison et la langue employée à l'école ?

1.1 Transmettre la langue : le duo-duel de la famille et de l'École

J'assiste à l'arrivée des enfants dans la cour de l'école. Le directeur est à la grille, accueille les enfants et les parents, les enfants disent au revoir et passent de l'autre côté de la grille. Les parents semblent rester de l'autre côté quelques instants. Ainsi, d'un côté de la grille, on a des espèces de bouchons très compacts, très lents, des poussettes, des gens qui se croisent, qui arrivent, qui partent, et de l'autre côté de la grille, des enfants qui courent partout et très vite. C'est drôle de voir ce changement d'espace et de rôle, d'un côté la vie familiale, de l'autre l'école. Deux rythmes différents¹⁸.

1.1.1 Les parents scolaires

D'un point de vue pratique, c'est la famille qui se déplace pour aller à l'école. La famille arrive jusqu'aux portes de l'école, et une sorte d'alchimie secrète fait que l'enfant de telle famille se transforme soudain en élève de telle classe, avant de franchir les portes dans le sens contraire. Mais comment alors ces deux espaces font-ils pour communiquer, et quel impact cela peut-il avoir sur l'enfant-élève ? Lors de mes observations dans l'école de Seine-Saint-Denis, j'ai recensé trois espaces d'accueil des parents (que l'on peut sans doute retrouver dans la majorité des écoles) : les parents peuvent être reçus à la grille – lorsqu'il s'agit de transmettre une information pratique –, dans le bureau du directeur – lorsque survient un malentendu – ou dans la classe d'Olja – à des moments très précis de l'année que sont les remises de livret. Il existe un quatrième espace « délocalisé », le bureau de l'Inspecteur de l'Education Nationale, lorsqu'il y a vraiment un problème. C'est-à-dire que mis à part quelques rendez-vous précis tels que les remises de livret, la famille est reçue dans l'école lorsque l'enfant n'a pas encore totalement assimilé les codes de cet espace scolaire. Est-ce alors une façon de scolariser la famille pour scolariser l'élève ?

D'autre part, les enseignants ordinaires, lorsqu'ils souhaitent transmettre une information aux parents, font coller un mot sur le cahier de correspondance ou cahier de liaison. Pour les parents des élèves allophones, c'est différent :

¹⁷ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

¹⁸ Journal de bord de ma recherche, 28/01/2015.

On peut pas vraiment passer par l'écrit avec ces personnes, puisque beaucoup ne connaissent pas forcément le français. Donc elle [Olja] est souvent en contact téléphonique avec eux, et puis les messages passent... relativement bien. [...] Après, ce qui est plus compliqué c'est par exemple au niveau des absences et des justifiés par écrit, ça c'est... ça ils peuvent le faire aussi à l'oral, ils viennent à la grille le matin ils expliquent, souvent ils le font d'ailleurs... Il n'y a pas de soucis¹⁹.

C'est aussi ce qu'explique Olja :

Avec ces parents, l'écriture ça ne fonctionne pas : les petits mots dans les carnets de correspondance et tout ça, ça ne marche pas. Je fonctionne beaucoup plus oralement. Je les appelle régulièrement, on parle par téléphone. Eux, ils ont mon numéro personnel, ils peuvent m'appeler aussi. Ça permet d'établir une certaine confiance²⁰.

Il existe donc également différents canaux de communication en fonction des parents, de l'oral vers l'écrit, de la confiance vers la scolarisation. De nouveau, on pourrait se demander : les modes de communication entre École et famille ont-ils une influence sur la scolarité de l'élève ? Les élèves peuvent-ils entrer dans l'écrit lorsque leurs parents communiquent de manière orale avec l'institution ? Le fait de passer par l'oral avec les parents contribue-t-il à lier les deux espaces ou au contraire à établir des frontières ?

Or, « on sait que les enfants qui réussissent le mieux sont ceux dont les parents connaissent le mieux les codes de l'école, voilà c'est une réalité, on a des familles qui sont très éloignées des codes de l'École, dans des secteurs un peu difficiles »²¹, et, corollairement, « l'apprentissage de la langue de scolarisation est très inégalement construit selon les élèves, dans la mesure où le capital familial y joue un rôle déclencheur majeur » (Spaëth, 2008 : 63). On peut ainsi distinguer les parents qui connaissent les règles du jeu de l'École (notamment les normes langagières), et ceux qui ne se reconnaissent pas forcément dans le modèle proposé par l'École.

Souvent c'est un peu compliqué, parce qu'ils [les parents] ne parlent pas bien, ils ne maîtrisent pas bien la langue, donc c'est... Il y en a certains, qui oui, sont déjà impliqués, qui sont derrière leurs enfants. Alors ça on le note plus sur des élèves qui ont déjà été scolarisés auparavant, dans leur pays, où il y a déjà eu un lien avec l'école, voilà²².

C'est-à-dire que le lien avec l'École est quelque chose qui se construit, culturellement, et qui une fois installé, semble pouvoir être transféré à d'autres contextes. Lors de la réunion avec

¹⁹ Entretien avec le Directeur, 05/03/2015.

²⁰ Entretien avec Olja, 19/01/2015.

²¹ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

²² Entretien avec le directeur 05/03/2015.

les parents du 28 mars dans l'école de Seine-Saint-Denis, je suis très surprise de remarquer que les élèves dont les parents ont déjà été à l'école, ou en connaissent les codes – c'est-à-dire des parents que j'analyse comme *scolaires* en fonction de leurs discours ou de leur posture face à Olja – sont les élèves qui réussissent le mieux. « Les devoirs que vous donnez pendant les vacances ? Oui, oui, j'ai vu, j'ai signé²³ », répond à Olja la mère d'Alex, l'un des meilleurs élèves, démontrant ainsi une connaissance des codes de l'École. Inversement, les élèves dont les parents avouent ne pas connaître l'École et ses codes, sont souvent les élèves qui présentent des blocages face à la lecture et aux exercices d'écriture. C'est cette même corrélation qu'a relevée Cécile Goï : « Les conditions de vie et le parcours scolaire des enfants que nous côtoyons, dans une pratique professionnelle telle que la nôtre, dépendent avant tout de la situation de leurs parents » (Goï, 2005 : 8). Ainsi, « la condition sine qua non d'une réussite possible passe par le dialogue avec les familles. Plus la famille est éloignée, socialement, culturellement, affectivement de l'école, plus important est le dialogue à nouer avec elle » (Goï, 2005 : 47). Or ce dialogue n'est pas des plus aisés à installer, et doit faire l'objet d'un travail sur la durée.

Cela dit, je pense que c'est quelque chose qu'il nous faut travailler encore. On y a travaillé avec les directeurs, en groupe de travail, pour qu'ils puissent ensuite le travailler dans leurs écoles. Mais c'est une difficulté, la relation École/Famille... À la fois on sait que c'est absolument fondamental, et puis c'est toujours un terrain qui peut être un petit peu... voilà²⁴.

On remarque donc que l'appropriation des codes de l'École par les parents est un facteur de réussite des élèves. Avant même de s'entendre sur le contenu de la scolarité, ce sont d'abord les règles de fonctionnement de l'établissement (horaires, matériel nécessaire à l'élève, notes) que doivent saisir les parents :

C : Il croit que 1 c'était pas bien.

E : Ah non, non ! C'est le contraire ! 1 c'est très bien ! 1 ça veut dire très bien, pas de problème ! [*Rires*] Eh oui, c'est vrai que c'est pas les mêmes codes en fait²⁵.

Lors de la réunion des parents avec Olja, je me rends compte que certains items inscrits dans les livrets ne sont pas forcément très parlant pour des parents qui parfois ne seraient jamais allés à l'école. « Bon, elle a bien progressé en français, c'est bien. Donc là, il y a des petites fautes, dans les pronoms, le genre des mots, il y a encore des confusions, les déterminants. Il

²³ Réunion d'Olja avec les parents, 28/02/2015.

²⁴ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

²⁵ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

y a encore des petites fautes de compréhension dans le genre des noms. Comment on va dire ça... [Rires]. Vous comprenez²⁶ ? », ou encore : « "Utilise des phrases complexes et logiquement articulées", voilà c'est à renforcer, mais il peut continuer à améliorer. Vous comprenez ? Les propositions relatives²⁷ ». Ainsi, lors de la lecture de l'appréciation finale inscrite sur le livret, Olja se livre à des opérations de traductions du langage institutionnel :

Donc voilà ce que j'ai mis : « *Leonardo est un élève agréable et poli, qui peine à entrer dans les apprentissages scolaires. – Donc voilà, il a du mal à apprendre. – Il a beaucoup de mal à se concentrer, et à comprendre les consignes, à lire en autonomie – voilà travailler tout seul il a du mal, il faut toujours qu'il y ait quelqu'un à côté de lui – même si des progrès sont notables. – Il a progressé quand même, en lecture, il lit mieux qu'avant, mais c'est pas encore ça. – Il mémorise avec difficulté les mots d'usage courant – les jours de la semaine, les mois, les chiffres, il fait encore des fautes... – Il faudra fournir davantage d'efforts au troisième trimestre. – Donc il faut encore beaucoup beaucoup travailler. – Un soutien extérieur est à envisager. – Donc là il faut quelqu'un pour l'aider à l'extérieur²⁸. »*

1.1.2 Qui fait quoi ? Des responsabilités non partagées ?

La langue de la maison, c'est uniquement avec les parents. Alors que le français, c'est la langue des copains, la langue dans laquelle on joue. La langue de la maison, elle est plus solennelle, c'est la langue des adultes, un peu plus fermée... La langue française elle est plus intéressante pour eux, parce que c'est la langue des copains²⁹.

Face à la multiplicité de codes de l'École, certains parents préfèrent s'en remettre à l'institution et ne pas interférer dans les processus d'apprentissage. « Comme vous pensez, mais moi, dans ma tête, je préfère qu'il est au collège, mais si vous me conseillez, c'est vous qui le savez mieux³⁰ », répond une mère d'élève à Olja. C'est ce que dit Marie-Rose Moro à propos des *parents nomades*, que l'on peut sans doute appliquer à bien d'autres situations :

Les parents nomades, souvent très respectueux du savoir et de la science français transmis par l'école, le plus souvent ne connaissent pas et parfois ne partagent pas ce rapport au savoir. Fréquemment, ils font l'hypothèse qu'ici, à l'école, on fait autrement et présupposent que c'est bien ainsi, tout en se tenant à une distance respectueuse de l'institution. D'où d'ailleurs ce sentiment de démission ou de non-investissement perçu par l'école, alors qu'en réalité il s'agit de *bienveillance passive* : cet espace ne m'appartient pas mais je considère qu'il est bon pour mon enfant. (Moro, 2002 : 53)

²⁶ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

²⁷ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

²⁸ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

²⁹ Groupe de discussion « Grandir avec plusieurs langues, comment faire ? » Association DULALA, 04/02/2015.

³⁰ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

Or face à cette bienveillance passive, les enseignants ont tendance à se décrier. J'ai noté avec surprise que de nombreux enseignants de différentes écoles se rejoignaient sur un point : « Les élèves ont besoin de parler, ils adorent parler. Parfois je pense que je suis la seule qui les écoute. Personne ne parle avec eux, ils n'ont personne à qui parler à la maison³¹ » ; « Le problème c'est qu'on ne leur parle pas à la maison. Et que la langue, ça s'apprend d'abord en famille. C'est à la famille de faire la transmission de la langue. La langue, c'est quelque chose qui doit être maternel. Nous à l'école on ne peut pas transmettre une langue³² ! ». Ainsi, les enseignants citent souvent le manque de curiosité des parents envers le travail à l'école pour expliquer les difficultés scolaires des enfants.

Dans la plupart des cas, la « difficulté scolaire » en matière de langue(s) est encore associée à un milieu social défavorisé caractérisé par une langue qui n'aurait pas les qualités requises pour permettre la communication. [...] Les représentations du milieu familial et des parents d'élèves sont donc ouvertement celles d'un tiers « gênant », inhibiteur de la construction des connaissances scolaires : soit c'est la « mauvaise langue », soit c'est la « variation des langues », soit c'est l'absence d'échange langagier entre les parents et leurs enfants. » (Auger, 2013 : 121)

Nombreux sont ceux qui m'ont confié dans les entretiens qu'ils avaient fini par prendre en charge une partie de ce qui devrait être fait par les parents. « Le souci de l'École c'est qu'on attend que l'éducation soit faite par la famille. Or la famille n'a pas forcément les moyens de le faire³³ ». Face à eux, les parents peuvent être impressionnés par le modèle de l'École et décider de ne pas intervenir dans la scolarité des élèves. Qui est donc responsable de l'éducation et notamment de l'éducation langagière de l'enfant ?

Il est intéressant de remarquer que ces malentendus de responsabilité entre un espace et un autre apparaissent également, pour les élèves allophones, entre l'enseignant d'UPE2A et celui de classe ordinaire. Lorsque je demande au directeur qui est responsable des élèves d'UPE2A, de l'enseignante d'UPE2A ou de classe ordinaire, il me répond : « Alors c'est les deux. Ils sont inscrits dans les classes ordinaires. Donc leur enseignant référent, c'est l'enseignant de la classe ordinaire. Mais Olja, elle est aussi responsable de sa classe³⁴ ». Pourtant, il m'explique que les parents se tournent plus volontiers vers l'enseignante d'UPE2A lorsqu'ils ont une question. De même, « Olja leur fait un livret, c'est elle qui s'en occupe. C'est des appréciations par rapport à leur travail. [...] Donc c'est plutôt elle qui se

³¹ Entretien avec Olja, 23/01/2015.

³² Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 13/03/2015.

³³ Entretien avec Olja, 16/03/2015.

³⁴ Entretien avec le directeur 05/03/2015.

charge de cette partie évaluation, remise des livrets. On fait pas doublon³⁵ ». C'est l'un des problèmes que relève l'IEN :

La question du travail d'équipe est assez centrale, et c'est quelque chose sur laquelle on bute. Parce que je pense qu'il y a encore une représentation chez les enseignants que ce sont leurs élèves en fait. En gros, voilà, là, les 19 c'est les élèves de Mme D. [Olja]. Et du coup on accueille les-élèves-de-Mme-D. Or en réalité, ce n'est pas ça. On accueille nos élèves, et Mme D. nous aide à les scolariser, notamment à travers ces heures de langue. Du coup il y a un peu une ambiguïté, et ça c'est très général, sur tout le département. On a vraiment du mal à faire en sorte qu'il y ait un vrai travail d'équipe, de partage autour de ces enfants, on est encore beaucoup dans le *on accueille les élèves de la collègue d'UPE2A*. Ça, il faudrait qu'on arrive à en sortir³⁶.

1.1.3 La classe : un espace de transition linguistique (Rafoni, 2007)

De la famille à l'école, d'une classe à l'autre, les élèves apprennent à différencier leur comportement et leurs pratiques langagières.

L'école ou la famille, considérés comme des domaines de comportement spécifiques par maints acteurs, vont donc nous intéresser au titre des réseaux de communication spécifiques et des relations sociolinguistiques qui s'y manifestent, mais également au titre du mouvement que le jeune enfant, par exemple, fait quand il passe d'un espace de relations à un autre et de l'impact de cette mobilité sur ses pratiques et sur la diffusion des manières de parler, ceci contribuant à ce qu'il construise son espace sociolinguistique de référence propre, tant sur le plan des habitus communicationnels que sur celui des perceptions et des catégorisations. (Juillard, 2012 : 172-173)

Le fait de s'intéresser à des élèves plurilingues permet ainsi de mettre en évidence cette gestion des « manières de parler » qu'apprend l'élève lorsqu'il entre à l'école. « Les enfants qu'on a mélangent les langues. Ils parlent en bambara avec plein de mots en français... [...] Mais à l'école, ils parlent en français. Ils savent que la langue de l'école, c'est la langue de l'école³⁷ ! » Comment alors les enfants apprennent-ils cette "langue de l'École" ? Pourquoi, par exemple, n'y insèrent-ils pas des mots d'autres langues, comme ils peuvent le faire à la maison ?

Rafoni explique ce passage d'un espace à l'autre comme une neutralisation de l'histoire personnelle. En classe, « [l]es thèmes ou contenus abordés sont toujours absents du monde proche de l'enfant. [...] La situation-classe neutralise en quelque sorte tout ancrage dans une situation antérieure connue. Elle reste fondamentalement hors contexte » (Rafoni,

³⁵ Entretien avec le directeur 05/03/2015.

³⁶ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

³⁷ Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 04/02/2015.

2007 : 51). Pour lui, la situation d'interlocution scolaire se construit sur une double perte : à la fois du contexte (on parle de quelque chose qui n'est pas là) et de l'interlocuteur (on parle à la troisième personne). À l'école, il s'agit d'apprendre à parler de manière désincarnée. En m'entretenant avec Rayane et Mohamed, deux élèves d'UPE2A, je me rends compte qu'ils ne considèrent pas de la même façon leur langue familiale et la langue de l'École, c'est-à-dire ici le français et l'arabe :

C : Tu parles quelle langue avec tes parents ?

M : Je parle arabe et marocain.

C : C'est quoi marocain ?

M : Marocain c'est comme euh, *c'est comme une ville que j'habite*. Ça s'appelle S.

C : Donc là bas, quand tu étais au Maroc, tu parlais quelle langue avec tes parents ?

M : *La langue maroc*. [...] Et moi j'sais pas *écrire mon prénom au Maroc*³⁸.

C'est-à-dire que l'arabe marocain est situé, il appartient à un espace précis, que ce soit la famille, la ville d'origine. Face à cette langue, le français peut apparaître comme une langue sans frontières définies, qui se mesure davantage en termes de quantité (Mohamed dira plus tard « je parle *beaucoup* français » pour dire qu'il parle bien français, en opposition avec sa mère qui « parle *peu* » français). Peut-on alors envisager la langue de l'École comme une langue de compétences quand celle de la famille serait une langue située ? Hamidou, un autre élève d'UPE2A, m'explique lors d'une discussion avant de monter en classe que sa classe c'est la classe avec la maîtresse (qu'il me montre du doigt), mais il est embarrassé lorsque je lui demande ce qu'est cette classe (l'UPE2A). Après avoir réfléchi, il me répond : « Ici, c'est chez Olja³⁹ ! », en considérant ainsi l'UPE2A comme un dérivé d'un espace personnel (« chez »), cet espace où l'on peut parler de soi.

1.2. À l'intersection des deux espaces sociolinguistiques

1.2.1 Des pratiques langagières ancrées dans le vécu personnel

Dans le cas des élèves d'UPE2A, cette distinction entre *langue située* et *langue désincarnée* mérite peut-être d'être interrogée. En effet, nombreux sont les rituels en UPE2A où l'on part de ce que racontent les enfants pour les faire parler, les faire entrer dans la langue. Pour prendre un exemple, un jour où j'étais présente, la séance était construite à partir de la réalisation d'affiches avec les mots « bonjour » et « merci » dans les différentes langues des

³⁸ Entretien avec Mohamed et Rayane, 28/01/2015.

³⁹ Entretien avec Hamidou, 18/03/2015.

élèves présents⁴⁰. Les élèves qui le souhaitaient disaient ainsi le mot qu'ils connaissaient dans leur langue, souvent accompagné de commentaires sur leur famille, sur leur passé, sur le changement de pays. Or il se trouve que ce jour-là, une enseignante de CP était absente, et trois élèves de classe ordinaire étaient accueillis en UPE2A. D'abord silencieux et timides – comme tout élève dans une classe qui n'est pas la sienne – les élèves ont petit à petit exprimé leur surprise et leur envie de participer en disant : « Moi aussi je suis Roumain ! », « Moi aussi j'ai une langue familiale⁴¹ ! ». Ces élèves ont montré une véritable joie de pouvoir parler d'eux, d'autant plus que cet espace n'existe pas (ou en moindre mesure) en classe ordinaire.

Le rituel du « Quoi de neuf » est sans doute l'un des exemples les plus représentatifs de cette parole à mi-chemin entre l'espace sociolinguistique familial et l'espace sociolinguistique scolaire. Tous les lundi matin, les élèves racontent chacun à leur tour ce qu'ils ont fait pendant le weekend. Les enfants parlent donc de leur histoire, de leur famille, et le but étant la communication, le récit, ils dépassent, à l'aide de l'enseignante, les difficultés langagières pour y arriver. Les thèmes abordés sont donc multiples, de la nourriture à la répartition des tâches entre les hommes et les femmes à la maison, en passant par l'évocation des souvenirs de leur pays d'origine : l'espace de parole semble plus ample et la parole moins désincarnée qu'en classe ordinaire. Alors qu'en classe ordinaire il s'agit souvent de donner une réponse précise et concise, ici, il s'agit peut-être plus de faire naître la parole, dans la diversité de ses formes et de ses contenus. Ainsi, même s'il semble absent, l'espace familial est constamment mobilisé en UPE2A, parce qu'on demande souvent aux élèves de partir d'eux mêmes pour apprendre à parler.

Lors des temps de parole orale, quand l'élève prend la parole, Olja intervient pour le corriger, et celui-ci répète à son tour la phrase en intégrant la correction avant de continuer son récit.

E : Et toi, Leonardo, qu'est-ce que tu as fait ?

L : J'ai joué.

E : Oui. Ensuite.

L : J'ai lu.

E : Oui, très bien.

L : Et après j'ai un ballon.

E : J'ai joué au ballon.

L : J'ai joué au ballon. Après j'ai dormi.

E : Oui, je me suis reposé. Parce que j'étais fatigué.

⁴⁰ Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui* « Affiches plurilingues dans la classe d'Olja ».

⁴¹ Journal de bord de ma recherche, 26/01/2015.

L : [Paque] j'étais fatigué.
E : PARCE QUE j'étais fatigué.
L : Parce que ...
E : J'étais fatigué.
L : J'étais fatigué. Après j'ai allé à mon cousin.
E : Je suis allé chez mon cousin.
L : Je suis allé chez mon cousin⁴².

Il s'agit donc d'une forme spéciale de parole, la parole de l'enfant dans laquelle intervient sans arrêt celle de l'enseignante, reprise à son tour par l'enfant. Comme une courroie : on retourne en arrière pour avancer, le but manifeste étant le récit du weekend. L'activité de reformulation est donc une manière de faire entrer la parole de l'élève dans l'espace scolaire, d'en modifier la forme pour que celle-ci corresponde aux normes de l'espace sociolinguistique scolaire. Dans ce cas, le français de l'École, à travers la parole de l'enseignante, semble accueillir la parole des élèves de manière bienveillante mais péremptoire. Il s'agit bien d'un « jeu dialogal d'une grande complexité au service de l'appropriation de connaissances ou de compétences, fondé sur des faits de reprise, de paraphrase ou de reformulation. » (Vigner, 2009 : 51).

1.2.2 La négociation du « bien » entre la famille et l'École : d'un espace à l'autre

À la question « Comment êtes-vous arrivés en France, en bateau, en voiture, en avion ? », j'entends Nikita répondre : « Waou fastoche ! Trop facile ! », pensant certainement que c'est une question scolaire, de type question-évaluation avec un barème de difficulté⁴³. De même, les élèves apportent souvent des choses faites en dehors de l'école pour les montrer à l'enseignante, et à partir desquelles elle les fait parler. Est-ce une manière de faire entrer la vie familiale au sein de l'école, ou une façon de chercher à faire évaluer scolairement ce qui n'appartient pas à l'espace scolaire ? « Les enfants pensent que la famille et l'école c'est deux mondes séparés. Alors quand les parents rapportent mes propos à la maison, ça a un impact⁴⁴ », m'explique Olja en évoquant ses conversations téléphoniques avec les parents. Il semble donc exister une intersection entre ces deux espaces, mais de quel ordre est-elle donc, un compromis, une soumission ?

Tout au long de mes observations et des discussions avec les enseignants ou avec les parents d'élèves, j'ai remarqué en effet qu'il existait une sorte de négociation autour de la

⁴² « Quoi de neuf », 16/03/2015.

⁴³ Journal de bord de ma recherche, 23/01/2015.

⁴⁴ Entretien avec Olja, 05/03/2015.

question de ce qui était bien pour l'élève. Dans mon journal de recherche, je note : « À cause des conditions socio-économiques du quartier de l'école, celle-ci est confrontée à des problématiques sociales fortes qui mettent souvent l'École et la famille dans des positions d'adversaire. L'École juge la famille, dicte presque les règles de vie, la famille cache à l'École des choses, ou ment pour se protéger, protéger les enfants... Comment créer une alliance éducative dans de telles conditions⁴⁵ ? » Ainsi par exemple, je me fais aborder un matin par le père d'une élève qui est absente parce qu'elle est malade. Or cette élève a annoncé à son père qu'elle ne voulait plus retourner à l'école, car selon elle, quand elle dit qu'elle est malade (ce qui est arrivé toutes les fois où j'étais présente), elle se fait gronder. Sans remettre en question la gentillesse de l'enseignante, le père me demande de lui dire de parler peut-être plus doucement à sa fille. Cette discussion révèle ainsi les difficultés de cette double appartenance de l'enfant, au monde de la famille et à celui de l'école. À l'école l'enfant doit adopter un comportement scolaire, que n'a pas adopté l'élève en question, qui se comporte avec les adultes comme s'ils étaient ses parents. Face aux réprimandes de l'institution, la famille peut réprimander également l'enfant ou le protéger, et donc s'opposer aux manières de faire de l'École. Soit la notion de bien et de mal est partagée par la famille et l'École, soit elle ne l'est pas, générant des possibles conflits entre les deux espaces.

En classe, je remarque cette même porosité entre des normes appartenant *a priori* à des espaces sociolinguistiques distincts. En effet, lors de l'expression orale des élèves, Olja ponctue leur parole d'appréciations telles que « C'est bien », « Très bien », « Bravo », afin de mettre en confiance les élèves et signaler leurs progrès. Or ces appréciations s'appliquent à deux types de situations : soit il s'agit de féliciter l'emploi de la langue, la progressive maîtrise du français. (« Je suis allé à la bibliothèque. / Je suis allé, c'est très bien ») ; soit il s'agit de féliciter un enfant sur le contenu de sa parole (« J'ai lu un livre, et j'ai écrit des lettres. / C'est vrai, tu as travaillé ? C'est très bien, bravo⁴⁶ »). Comment les enfants perçoivent-ils ce double emploi ? Cette ambiguïté de l'appréciation « c'est bien » contribue-t-elle à moraliser l'emploi du français ? À scolariser la vie familiale des enfants ?

1.2.3 De la différenciation à l'autonomie, de la transmission à l'enseignement

L'une des grandes difficultés d'une structure telle que l'UPE2A, c'est que les parents ne peuvent participer que très peu à l'apprentissage de la langue française, notamment dans l'automatisation de la lecture (mais on sait que c'est le cas de bien d'autres familles

⁴⁵ Journal de bord de ma recherche, 18/03/2015.

⁴⁶ Journal de bord de ma recherche, 26/01/2015.

également). Ainsi Olja fait lire les élèves un par un chaque jour, suivant les progrès de chacun personnellement. « Je mets un point d'honneur à faire les corrections de manière individuelle, à travailler avec chaque élève. C'est un équilibre difficile à trouver⁴⁷ ». C'est aussi ce que dit l'IEN : « Ce qu'on attend d'un enseignant d'UPE2A, c'est qu'il soit capable d'individualiser, enfin, en tout cas de proposer des choses à tel ou tel groupe, à tel ou tel enfant, en fonction de ses capacités. C'est une difficulté, c'est vrai⁴⁸ ». Il s'agit ainsi de différencier sa pédagogie au maximum, afin de s'adapter à la diversité des niveaux et des rythmes d'acquisition des élèves. Ayant eu la chance de pouvoir assister Olja par moments, mon travail consistait à suivre un nombre très réduit d'élèves dans la réalisation d'exercices de lecture et de compréhension. Or ce travail ressemblait beaucoup au travail de soutien scolaire dispensé lors de cours particuliers : il s'agit d'être au plus près de l'élève et de parvenir à penser avec lui, à comprendre sa logique d'acquisition, afin de le guider sur la voie des apprentissages. C'est finalement une manière de travailler presque familiale.

Pourtant, face à cette individualisation du travail, le défi de l'UPE2A en particulier et de l'École en général, c'est bien de conduire les élèves à l'autonomie. Ainsi, lorsque les élèves présentent à Olja leurs exercices, elle leur demande souvent s'ils l'ont fait tout seul, et dans le cas d'une réponse positive, elle note sur leur feuille « en autonomie », avec l'implicite que réussir seul est quelque chose de plus valorisé que de réussir accompagné.

O : J'ai fait de la lecture.

E : On t'a aidé ?

O : Non, toute seule⁴⁹.

Comment donc permettre aux élèves de devenir autonomes tout en étant au plus près de leurs besoins ? La maîtrise de la langue française signifie-t-elle donc l'accès à un autre rapport d'enseignement / apprentissage, plus éloigné des formes de transmission familiales ?

« Dans un contexte d'extrême hétérogénéité, la pédagogie frontale a peu de chances d'être efficace. Ainsi, la différenciation pédagogique observée dans les structures spécifiques constitue une réelle avancée, mais devra être beaucoup plus poussée pour prendre en charge efficacement la diversité des besoins des élèves » (MEN / MESR, 2009 : 121). C'est donc en différenciant la pédagogie, et donc en individualisant les apprentissages que l'on parvient à une gestion plus fine de l'hétérogénéité des classes. Mais cette volonté institutionnelle

⁴⁷ Entretien avec Olja, 19/01/2015.

⁴⁸ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

⁴⁹ Journal de bord de ma recherche, 26/01/2015.

affichée de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves ne s'applique-t-elle qu'aux élèves allophones ? Comme le dit l'IEN, « Encore une fois vous savez, dans une classe banale finalement, on n'a jamais vraiment moins de cinq niveaux [...] On voit bien que c'est une situation qui n'est pas absolument exclusive de ces enfants-là⁵⁰ ». C'est-à-dire que le fait de prendre en compte les différences peut aussi permettre, peut-être paradoxalement, de mieux gérer le groupe classe.

Avec les enfants déficients auditifs, c'est la même chose. Dans cette école, les enseignants articulent, parlent lentement, tout ce dont les enfants de maternelle ont besoin finalement ! Le fait d'avoir ces enfants déficients auditifs a modifié un petit peu les pratiques, et quand j'y vais je vois les maîtresses qui parlent lentement, qui articulent beaucoup, et je me dis ça c'est super ! Là c'est un peu pareil, il faut voir aussi l'aspect positif pour l'ensemble des enfants⁵¹.

1.2.4 D'un espace à l'autre : comment créer du lien ?

Lors d'une séance autour de la compréhension orale d'un conte, *Le Petit Poucet*, Olja demande aux élèves d'expliquer ce qu'est un ogre. Hamidou se lève et déclame : « ça n'existe pas ! ça n'existe pas⁵² ! », en reproduisant le ton avec lequel les élèves ont appris la poésie de Desnos, « Une fourmi de dix-huit mètres ». De même, pendant un *Quoi de Neuf*, Leonardo décide de raconter l'histoire d'un somnambule qui est mort parce qu'il est tombé d'une falaise pendant la nuit. Je ne comprends pas du tout pourquoi il raconte ça. Peu de temps après, les élèves récitent la poésie du moment, « Le Point virgule », de Maurice Carême, et j'entends tout à coup le mot « somnambule »⁵³. Dans un cas comme dans l'autre, les élèves font des liens, de manière consciente ou pas, entre les différents apprentissages qu'ils font, que ce soit au sein de l'UPE2A, ou d'une classe à l'autre. J'ai remarqué bien d'autres exemples de la sorte, qui mettent en évidence que l'apprentissage de la langue se réalise de manière spiralaire à travers la réappropriation constante de savoirs antérieurs, c'est-à-dire à travers la création de liens entre différents usages de la langue.

Les élèves allophones, « pris entre la verticalité des transmissions conscientes et inconscientes et l'horizontalité de l'ici et maintenant » (Moro, 2002 : 20), sont confrontés à de nombreuses contradictions, de nombreux conflits de langue, de comportement, d'apprentissage, et il s'agit donc pour eux de rétablir une continuité, notamment pour entrer pleinement dans les apprentissages.

⁵⁰ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

⁵¹ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

⁵² Journal de bord de ma recherche, 18/03/2015.

⁵³ Journal de bord de ma recherche, 16/03/2015.

L'enfant de migrants qui grandit en situation transculturelle acquiert par conséquent une structuration culturelle conduite sur un *clivage*, c'est-à-dire une séparation entre deux mondes de natures différentes et qui entretiennent parfois des relations conflictuelles. Cette structuration est forcément incertaine et fragile, car non homogène. Pour grandir, en effet, l'enfant de migrants doit construire patiemment un nécessaire clivage entre un monde lié à la culture familiale – le monde de l'affectivité – et le monde du dehors, de l'école par exemple – monde de la rationalité et du pragmatisme. (Moro, 2002 : 60)

Le travail des cliniciens sera alors d'« aider les enfants à faire le passage d'un monde à l'autre » (Moro, 2002 : 63), de « servir de passeurs aux enfants, [...] leur donner envie d'atteindre une rive en s'appuyant sur celle qu'ils connaissent et qu'ils doivent apprendre à valoriser » (Moro, 2002 : 63), sachant qu'il s'agit plus d'une série d'aller-retour plutôt que d'un voyage définitif. Mais ce qui est vrai pour les élèves allophones est vrai pour les autres : pour entrer dans le français comme langue de scolarisation il s'agit pour l'élève de parvenir à différencier l'espace sociolinguistique scolaire d'un autre, notamment l'espace familial, c'est-à-dire d'établir à la fois des délimitations et des passerelles. D'autant plus que le français de l'École s'appuie en grande partie sur une multiplicité d'usages de la langue qui ne lui sont pas toujours propres...

2. NORME(S) ET DEVIANCE(S) :

LE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION, UNE LANGUE MULTIPLE ?

Dans les couloirs de l'école, j'entends Aïssatou se moquer d'un autre élève en le traitant de « bébé cadum », insulte qu'elle a sûrement appris de ses camarades de classe. De même pour les garçons qui apprennent à se saluer dans la cour selon des codes précis qui ne sont pas ceux utilisés en classe. C'est-à-dire qu'en arrivant à l'école, l'élève comprend rapidement qu'on ne parle pas de la même manière à ses camarades de classe, à l'enseignante, au directeur. Existe-t-il donc plusieurs façons de parler le français de l'École ? Quelles sont-elles ? Tout usage de la langue française est-il acceptable dans l'école ? Quel est le lien qui existe entre une pratique de la langue et une autre ? Pourquoi faut-il *traduire* ? Comment les élèves appréhendent-ils cette multiplicité de langages ?

2.1. Qu'est ce que la langue de scolarisation telle qu'elle est présentée par les acteurs ?

Les programmes sont catégoriques : « L'objectif essentiel est la maîtrise du français, envisagé comme langue de scolarisation » (B.O n°10 25 avril 2002 : 10). Mais qu'est-ce que la *langue de scolarisation* ? En interrogeant les différents acteurs et en observant des pratiques pédagogiques, j'ai pu relever certaines régularités sur la définition par les acteurs de ce français de l'École.

Le français langue des apprentissages, c'est d'abord un ensemble d'usages et de formalisations linguistiques qui en fait un langage à part. Tourné vers la conceptualisation et la distance, il assure la mise en forme des données de l'expérience, en arrachant le sujet à l'immédiateté du rapport qu'il entretient quotidiennement avec le réel. (Rafoni, 2007 : 46)

À l'école, on apprend à manier « une langue qui sert à parler de et non à parler à » (Vigner, 2008 : 40), permettant ainsi une « décentration linguistique » (Vigner, 2008 : 40). Au niveau formel, il s'agit peut-être autant de dialoguer que développer sa propre parole individuelle, de comprendre que le contenu de la réponse importe parfois moins que la forme. « C'est bien, faites des phrases de plus en plus longues⁵⁴ ». En parlant d'un élève à ses parents, elle explique : « Donc là il fait des phrases complexes. Il répond pas juste avec un mot, ou... Il fait vraiment des belles phrases, donc là c'est bien ! [...] Il a très vite progressé quand même. Maintenant, il me raconte des histoires, il parle *bien* français, il fait des phrases complètes, longues⁵⁵ », démontrant ainsi en creux les attentes de l'École face à la langue employée. Ainsi, selon le niveau des élèves, Olja leur pose des questions fermées : « Est-ce que tu as joué avec ta cousine Denise ? », ou des questions ouvertes : « Qu'est-ce que tu as fait le dimanche⁵⁶ ? ». De même, lors d'un exercice de compréhension autour de l'éléphant, Olja demande aux élèves quelle est la taille de l'éléphant. Elle écrit au tableau « 3 mètres ». Jeannot prend alors la parole : « Maîtresse, moi j'ai mis « il mesure trois mètres » », ce à quoi Olja répond : « Si tu as mis « il mesure trois mètres », c'est encore mieux⁵⁷ ». On voit bien ici que l'élève a compris que le nombre de mètres que mesure l'éléphant est moins important que le choix formel de la réponse. Il existe donc une forme spéciale de réponse telle qu'elle attendue par l'École et qui peut différer de la forme d'une réponse dans la communication quotidienne.

⁵⁴ Journal de bord de ma recherche, 09/02/2015.

⁵⁵ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

⁵⁶ Journal de bord de ma recherche, 26/01/2015.

⁵⁷ Journal de bord de ma recherche, 18/03/2015.

Langue réputée une, standardisée, portée par une communauté homogène de locuteurs, une langue qui délégitime toute variété qui se place en écart par rapport à une norme d'usage scolaire. L'école ne se contente pas de veiller à une approche correcte du langage, mais à ce que l'élève acquière la maîtrise d'une variété nouvelle (une *scripta*) et qui est enseignée comme si les compétences spontanées des élèves en la matière étaient dépourvues de toute légitimité, enseignée « à distance », dans une approche réflexive dont l'enseignement de la grammaire et de la littérature seraient l'instrument privilégié. Ceci à la différence d'un traitement fondé sur l'immédiateté de la réaction langagière dans une relation de coprésence telle qu'elle caractérise la communication sociale ordinaire. (Vigner, 2013 : 81-82)

Si cette langue de scolarisation accorde une telle importance à la forme, c'est peut-être parce qu'elle gravite d'une façon ou d'une autre autour de l'écrit. « On apprend à lire pour écrire [...] et à écrire pour parler » (Vigner, 2008 : 40). Ainsi, de nombreux élèves charrient cette représentation très forte de l'activité scolaire comme une activité écrite, liée à une évaluation et à une correction.

Zinédine : On va pas faire du travail ce matin ?

Férielle : Mais on fait déjà du travail.

Zinédine : Non mais du travail là bas. [*du travail écrit et individuel*]⁵⁸

Finalement, le français de l'École est aussi lié à des normes de communication particulières. « Nikita, tu parles toujours *quand* tu as envie, *comme* tu as envie, je suis pas d'accord » ou bien : « Est-ce que tout le monde va parler dans tous les sens ? Non⁵⁹ ! » A l'école la parole doit être localisée à la fois dans le temps et dans l'espace. C'est une parole orientée, et dont tous les acteurs ne peuvent pas faire le même usage.

La communication scolaire (échanges avec les professeurs et la direction, échanges entre pairs en classe, hors classe) obéit aussi à des schémas qui donnent lieu à des apprentissages spécifiques, où les places des compétences orales et écrites sont strictement réparties en fonction de leurs charges cognitives (écrire pour apprendre, exposer, pour rendre compte d'un travail écrit, réciter, etc.) Au centre de cette structure pyramidale, comme sa clef de voûte invisible, le français et un objectif : la maîtrise de toutes ses variétés reçues à l'école. (Spaëth, 2008 : 74)

Analysant l'apprentissage de la langue par les élèves allophones, Gérard Vigner définit en creux cet apprentissage de la norme par lequel doivent passer l'ensemble des élèves en entrant à l'école. Si l'acquisition de la règle française est l'un des premiers objectifs pour les élèves allophones à leur arrivée, Vigner postule que celle-ci est déjà plus ou moins maîtrisée par les

⁵⁸ Journal de bord de ma recherche, 05/03/2015.

⁵⁹ « Quoi de neuf », 16/03/2015.

élèves dont le français est la première langue de socialisation, grâce à des apprentissages implicites conduits dans le milieu familial. « Si bien que pour l'élève natif, le principal objectif ne sera pas celui de l'acquisition de la règle, mais bien celui de l'acquisition de la norme, celle qui s'applique à la langue de scolarisation, c'est-à-dire **des conditions et des formes d'usage de la langue dans un environnement différent et sur des objectifs distincts**⁶⁰ » (Vigner, 2013 : 85).

Or il est intéressant de remarquer que les normes de la langue de scolarisation sont intégrées assez rapidement par les élèves qui n'hésitent pas à s'évaluer entre pairs. « On dit pas Marche, on dit Mars ! », dit un élève à un autre. Olja commente : « À cette période de l'année, c'est drôle d'observer que les enfants se corrigent entre eux⁶¹ ». Lors d'une formation d'Éveil aux langues, je demande aux élèves de cycle 3 de recenser toutes les façons de saluer quelqu'un en français : bonjour, salut, bonsoir, coucou, wesh, puis d'imaginer ensuite dans quelle situation on utilise chacune de ces salutations. Je leur demande alors si on peut saluer la directrice en lui disant « wesh ». Les élèves se galvanisent pour répondre que non, comment ai-je pu imaginer ça, que ce serait un « manque de respect⁶² », se positionnant ainsi en évaluateurs de la norme scolaire. C'est-à-dire que dans ce cas précis – portant sur une unité lexicale et sans doute une unité emblématique d'usages entre pairs – les élèves manifestent une très grande sensibilité à la norme situationnelle, se plaçant eux mêmes en experts et garants de normes très strictes quant à la correction du français de l'École, en amalgamant peut-être norme morale, norme sociale et norme linguistique.

En prenant conscience que la langue des apprentissages n'est pas une « langue », mais qu'elle est située dans l'ordre des discours et des genres, les enseignants peuvent construire des passages pour les allophones, comme pour les francophones, entre les discours quotidiens et les discours des disciplines. Ces passages peuvent assurer, chez les élèves, processus d'appropriation et construction du sens. (Spaëth, 2008 : 80)

⁶⁰ Je mets en gras.

⁶¹ Journal de bord de ma recherche, 18/03/2015.

⁶² Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 31/03/2015.

2.2. Une gestion timide de la variabilité : la question des registres de langue

Les registres de langues expliqués par Emmy

E : Quand on fait un tableau avec les langages, il y a le langage familier, courant et soutenu. Donc le langage familier on va plutôt l'utiliser avec ses copains, [...] par exemple quand on fait une sortie ou autre, et donc c'est par exemple dire "poto" au lieu de "copain". "Copain" c'est courant, "Poto" c'est plus langage familier, et soutenu c'est "Mon très cher ami..." [*Elle imite l'accent snob*]. Courant, c'est avec tout le monde. Mais il y en a avec qui tu vas parler plus langage familier, et d'autres avec qui tu vas parler plus langage soutenu. Mais le langage courant c'est vraiment avec tout le monde. Par exemple à la maîtresse tu peux dire : "Maîtresse j'ai pas compris", et c'est un langage courant. Et si on parlait en langage familier la maîtresse elle nous punirait. Ce serait "Eh maîtresse, là, tu peux réexpliquer *steuplait* ?" [*Elle imite l'accent de la rue*].

C : "Tu peux réexpliquer s'il te plaît", c'est pas vraiment familier, c'est juste que tu as mis l'accent, mais sinon c'est plutôt du langage courant, non ?

E : Oui, donc ça serait plutôt... "Eh ! M'dame, tu peux répéter ?" J'arrive pas à trouver en fait... [...] En fait, familier c'est un style de phrase, c'est pas les mots qui sont familiers, c'est plutôt un style de phrase. Après, t'as soutenu, la phrase ça serait : "Ma très chère maîtresse, pouvez-vous répéter s'il vous plaît car mon ouïe n'a pas très bien entendu ce que vous venez de dire..." [*Elle prend une voix mielleuse*].

C : Pareil, là tu as pris un accent... Tu as pris un accent de quoi ?

E : Ben de riche, là. "Bonjour"... [*Elle reprend un ton snob*]

C : Est-ce qu'il n'y a que les riches qui parlent avec un langage soutenu ?

E : Non. Mais c'est plutôt avant. Le langage soutenu, tu l'utilises plus trop. C'est un style de phrase. Mais tu peux pas mélanger des styles, par exemple tu peux pas dire « ma très chère pototo »...

C : Ah, c'est intéressant, peut-être qu'on pourrait !

E : Oui, mais **ca le fait pas trop**... Pour le langage soutenu, on l'utilise beaucoup à l'écrit. Par exemple quand j'écris à ma correspondante. Mais ça se voit pas trop... [...] Pour le langage soutenu, moi je suis pas très très d'accord, mais la leçon dit qu'on va l'utiliser plus avec ses supérieurs, avec les gens de pouvoir. Mais moi, je suis pas très d'accord, si je vais voir François Hollande, je vais pas lui dire "Mon très cher Président, pouvez-vous me dire... ?" [*Elle prend un ton snob*]. Je dirais : "Bonjour François Hollande" – j'sais pas moi, **par exemple je veux lui dire** : je veux plus de chaînes dans la télé – je vais lui dire : "est-ce qu'on pourrait avoir plus de chaînes dans la télé ?"

Mais le langage soutenu, si je devais l'utiliser avec lui, je me sentirai un peu ridicule... Même François Hollande il utilise pas un langage soutenu, hein...

C : Tu trouves ? Tu l'as déjà entendu parler ? Il parle pas forcément comme on parle dans la vie de tous les jours, non ?

E : Il dit "Mes très chers compatriotes..."

C : Mais ça, tu le dis pas toi. Tu dis pas "Ma très chère boulangère" quand tu vas acheter ton pain ?

E : Oui ok, mais moi je le ferai pas.

Lors d'un cours de soutien scolaire, j'ai demandé à Emmy l'autorisation de l'enregistrer alors que nous révisions en vue d'une évaluation⁶³ portant sur les registres de langue. En effet, on remarque que de manière générale, la question de la variabilité de la langue est très peu abordée explicitement en classe ni dans les manuels, et si elle l'est, c'est bien souvent à travers l'étude des registres de langue, dans une dimension presque exclusivement lexicale. Il s'agit souvent de repérer un registre ou un autre, et de transformer un énoncé d'un registre à un autre, le plus souvent dans le « bon » sens, du registre familier vers le registre soutenu. « Se manifeste ainsi une conception de la langue qui prend la forme d'un "postulat lexical" : "ce qui se dit X en français courant (standard, neutre), se dit Y en

⁶³ Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui* « Les niveaux de langue : évaluation d'Emmy CM2 ».

français familier, ou Z en français soutenu" » (Boutet et Gadet, 2003 : 20). Ce qui est intéressant, c'est qu'apparaît alors la notion de traduction. Comme l'exprime Emmy, il s'agit d'abord de savoir ce qu'on va dire, puis de lui trouver une forme adéquate : « je veux lui dire [...], je vais dire [...] ». Or le phénomène de traduction met surtout en avant le lexique, en négligeant le rôle des autres dimensions, phoniques ou grammaticales. Selon cette conception, les registres de langue ne seraient qu'un effet de forme ajouté sur le message de fond à transmettre.

Tous les exercices et une bonne partie du texte [*les auteurs analysent le manuel Hachette, 5ème*] indiquent que la conception qui préside est celle d'une synonymie entre niveaux, dont le présupposé apparaît congruent avec une conception de la langue selon laquelle le locuteur choisit d'abord ce qu'il a à dire, puis décide de le couler dans l'un des styles qu'il a à sa disposition. (Boutet et Gadet, 2003 : 22)

Ainsi, à travers les registres de langue, les élèves prennent conscience qu'il existe différentes situations d'énonciation, et que chacune d'elle est gérée par des codes linguistiques particuliers. C'est une première entrée dans la diversité mais qui est relativement peu étudiée (en termes de temps), et peut-être moins liée à des problématiques linguistiques qu'à des problématiques morales ou sociales.

« [L]es enfants, en particulier ceux de l'école primaire, apparaissent comme étant très attachés à la « correction » de la langue, associant norme linguistique et adéquation sociale, voire convenance morale » (Castellotti, 2012 : 115). Il existe ainsi une stigmatisation plus ou moins implicite de certains usages, comme nous le prouve Emmy en jouant avec les différents accents. C'est-à-dire que si les élèves découvrent qu'il existe une diversité langagière, c'est finalement pour écarter certains usages, et renforcer l'illusion d'une langue de l'école stable et homogène. À propos d'une étude dans un collège du Havre classé ZEP, Véronique Castellotti remarque :

L'ensemble des enseignants considère que l'hétérogénéité linguistique des élèves est un problème [...] et la seule hétérogénéité perçue concerne l'écart entre le registre (supposé homogène) attendu par l'école et les productions des élèves, perçues aussi comme relativement homogènes entre elles. On peut ainsi constater que, de nombreux points de vue, nul n'envisage de questionner ni d'explicitier l'évidence d'une norme unifiée, supposée être transmise, voire renforcée par l'école. L'hétérogénéité est donc pratiquement toujours considérée comme **extérieure**, et comme un **problème** à régler pour accéder à la **maîtrise** de LA norme⁶⁴. (Castellotti, 2012 : 116)

⁶⁴ En gras dans le texte.

Pourquoi alors, si elle est nécessaire à l'apprentissage de la langue de scolarisation ou de toute autre langue seconde ou étrangère, la diversité langagière est-elle si peu abordée à l'école ? Serait-ce lié à l'héritage républicain égalitariste ? « Nous pourrions émettre ici l'hypothèse que la norme de l'école en passant sous silence les différences linguistiques et culturelles de ces élèves, crée sans doute chez eux une sorte d'interdit de leur différence, l'interdiction de la variation » (Aliaga, 2012 : 304).

Apprendre une langue, c'est en apprendre les usages à l'intérieur de communautés régies par des règles particulières en matière d'échange, l'école et ses acteurs constituant une communauté de discours particulière. C'est moins maîtriser la langue en soi que maîtriser les discours, c'est-à-dire l'ensemble des règles ou usages qui permettent de produire non seulement des phrases correctes (c'est-à-dire acceptables du point de vue de la mise en application des règles), mais des énoncés considérés comme acceptables / légitimes dans un espace de relation donné. (Vigner, 2009 : 36)

Pourtant, cet enseignement de la diversité est encore trop implicite, ce qui conduit à une stigmatisation scolaire et sociale de certains usages de la langue. Selon Daniel Coste (2013a), la langue de scolarisation « sélectionne et privilégie certaines variétés, genres, normes, et en développe d'autres (notamment pour la mise en place des connaissances disciplinaires). Toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une. Il s'agit donc de « mettre en évidence les spécificités de la langue scolaire normée, mais aussi les possibilités de la variation interne » (Auger et Kervran, 2013 : 266).

2.3. Langue, répertoire discursif et savoirs scolaires

Maryse Adam-Maillet, (Inspection Pédagogique Régionale de Lettres de l'Académie de Besançon), m'explique lors d'un entretien que l'on peut presque toujours prévoir la vitesse d'apprentissage des élèves allophones en fonction de deux critères : le capital académique d'une part et le répertoire langagier de l'autre.

La clé de l'adaptation au système éducatif, c'est la possession d'un répertoire discursif. [...] La question de la langue n'est pas si importante, même si tout le monde est obsédé par ça. Ce qui est central, c'est la question du discours. Quand les élèves ont développé un répertoire discursif dans leur langue, ils n'ont pas de problème, ça va assez vite⁶⁵.

Ainsi, alors que l'attention est souvent portée sur la maîtrise de la langue, il est nécessaire que l'École se concentre plus profondément sur la dimension plurielle du langage (Bautier, 1999).

⁶⁵ Entretien avec Maryse Adam-Maillet, 19/03/2015.

C'est en explicitant la pluralité des usages de la langue que l'École pourra prétendre évaluer les compétences langagières des élèves sans hiérarchiser les pratiques langagières extrascolaires selon leur degré de proximité avec le français de l'École.

Il y a au demeurant une grande difficulté à ne pas réduire les problèmes de langage et d'apprentissage à des problèmes de lecture, de syntaxe fautive ou de vocabulaire « pauvre », en d'autres termes, il est difficile de penser ensemble les formes de la langue et les usages du langage oraux et écrits et ce qu'ils permettent de faire au regard des exigences des activités scolaires d'apprentissage. Des problèmes identifiés comme relevant de la langue ne sont que rarement "seulement" des problèmes de langue : ils correspondent le plus souvent à des questions d'usages du langage. (Bautier, 1999 : 52)

C'est-à-dire que les activités scolaires d'apprentissage supposent un rapport au langage et au savoir qui n'est pas partagé par tous et qui implique une familiarisation avec ces pratiques langagières.

En effet, l'école, malgré le discours sur la maîtrise de la langue, a en fait des exigences d'une toute autre nature : elle se situe dans une familiarité supposée – alors même que celle-ci est rare – avec l'utilisation du langage pour élaborer, y compris des connaissances à partir de l'expérience, elle valorise les pratiques langagières d'oralité et d'écriture qui ont à voir avec le travail intellectuel, alors même que leur apprentissage n'est que rarement explicite. (Bautier, 1999 : 53)

Or les pratiques langagières de l'École sont plus qu'un "style" ajouté, sorte de vernis dont l'on enduirait la parole pour la faire entrer dans l'univers scolaire : la forme-même de la parole scolaire est la condition de l'appropriation de certains savoirs. Sapir et Whorf affirmaient que le monde ne peut exister en dehors de la langue. Sans aller aussi loin, on peut pourtant postuler que les savoirs scolaires s'approprient à travers de pratiques langagières déterminées, ce que l'on a appelé le français de l'École. Celles-ci permettent de distinguer « le "moi-je" de l'expérience vécue et du rapport pratique aux situations immédiates, et le "je" objectivé d'un rapport réflexif à cette expérience, au monde et à soi-même » (Bautier, 1999 : 55). Il revient donc à l'École d'accompagner les élèves dans l'élaboration de ces rapports différents à l'expérience et à la langue.

Ainsi, puisque le rapport au langage et le rapport au savoir ne peuvent être dissociés, « penser la question de la langue en termes de compétences minimales ou de base est beaucoup trop réducteur pour être pertinent dans une perspective de formation des élèves » (Bautier, 1999 : 55). D'autant plus que l'usage scolaire du langage est fortement différenciateur des élèves entre eux. Il s'agit au contraire de « travailler simultanément trois

dimensions du langage : construire avec les élèves la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire), comme système linguistique, et comme manière de penser et de construire un univers de référence » (Bautier, 1999 : 56). La langue étant donc la condition de la construction des savoirs, elle est aussi l'instrument de partage d'une culture commune, et donc de l'apprentissage de la citoyenneté. C'est en reconnaissant les différents usages de la langue et en explicitant les normes des pratiques langagières scolaires que l'on pourra penser un enseignement adapté à l'ensemble des élèves.

3. DE L'ORAL A L'ÉCRIT : L'APPRENTISSAGE PAR LA REPRISE

« Au niveau du français, [les élèves allophones] progressent très vite, ils apprennent à parler de plein de manières différentes, en classe, avec les amis, dans la cour de récréation, dans la rue... Ce qui est dur c'est la lecture et l'écriture⁶⁶ ». C'est aussi ce que constate le Rapport annuel des inspections générales : « Pour les ENAF, l'apprentissage de l'écrit est une véritable pierre d'achoppement : le système de l'écrit constitue ainsi une "troisième langue" » (MEN/MESR, 2009 : 115). Mais n'est-ce pas le cas de tous les élèves ? S'il s'agit d'abord d'apprendre à communiquer oralement, on sait que l'entrée dans l'écrit est un cap à passer pour l'ensemble des élèves. Nous essayons ici de comprendre les principes et les défis de l'apprentissage du français comme langue de scolarisation, en observant cette entrée dans le français par des élèves allophones.

3.1 Entrer dans l'oral : découvrir la langue commune

Pour les élèves allophones, la priorité est de se faire comprendre, c'est-à-dire d'établir un lien entre leur pensée et la manière de le dire, entre le fond et la forme.

Il faut quand même le dire, l'arrivée à l'école est traumatisante pour eux. Au départ ils sont complètement tétanisés, ils ne peuvent pas communiquer, ils sont incapables d'exprimer leurs besoins premiers... J'essaie de défaire les nœuds en leur apprenant qu'on peut communiquer sans le langage⁶⁷.

Olja propose ainsi aux élèves au début de l'année différents jeux de mime, qui font intervenir petit à petit des mots simples, puis des phrases. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de l'utilité d'avoir une langue commune, grâce à laquelle l'ensemble de la classe peut

⁶⁶ Entretien avec Olja, 04/12/2014.

⁶⁷ Entretien avec Olja, 26/01/2015.

entrer en contact, communiquer. « Pour moi une langue c'est vivant. Et je fais en sorte que la langue soit vivante, qu'ils prennent la parole, qu'ils échangent entre eux⁶⁸ ». Ainsi, Olja m'explique que durant les premiers mois elle leur donne également accès à différents jeux de société, dans une organisation proche de celle de l'école maternelle, afin de provoquer les échanges entre pairs. C'est à travers les « bavardages » que les enfants apprennent à s'exprimer, et comprennent le rôle de cette langue commune. Il s'agit bien de mettre les élèves en confiance et de les encourager à s'exprimer. Cette confiance peut être établie en questionnant les élèves sur un sujet qui leur est familier (leurs activités, la vie de famille...), ou, lorsque l'élève ne veut pas parler, en passant par la traduction d'un mot ou d'une phrase dans sa langue première (souvent grâce à un autre élève partageant cette langue première). Dans la classe que j'ai suivie, cette confiance s'est installée, et j'ai remarqué à plusieurs reprises que les élèves adoraient parler devant les autres. « Maintenant qu'ils savent parler, ils ne s'arrêtent plus⁶⁹ », me confie Olja en riant.

Mais rapidement, les usages de la langue de scolarisation dépassent les pratiques langagières quotidiennes et les élèves entrent alors dans une approche à la fois littéraciée et grammatisée. La langue est tout autant un objet d'analyse qu'un outil fonctionnel d'échange (Vigner, 2009). C'est-à-dire que l'une des difficultés de cette entrée dans le français comme langue de scolarisation repose sur le fait que les élèves sont amenés à mettre en œuvre des conduites langagières complexes (évocation, description, justification), alors qu'ils ne possèdent que des ressources linguistiques discursives limitées. L'élève apprend donc dans un même mouvement à parler, à communiquer, et à réfléchir sur la langue. C'est le cas bien sûr des élèves allophones, mais également de l'ensemble des élèves à des degrés divers.

3.2 Le langage en situation *vs.* le langage d'évocation

Les programmes de 2008 affirment que les élèves doivent apprendre « peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates », c'est-à-dire qu'ils proposent une progression depuis un langage en situation vers un langage d'évocation, le second étant plus difficile à mettre en place que le premier, car il suppose l'absence de l'objet du discours.

Une carrière scolaire réussie se fonde sur ce passage fondamental : d'une langue à emploi quotidien, concret et contextualisé à une langue de plus en plus précise, diversifiée selon les domaines abordés, moyen pour parler de ses propres actions, puis

⁶⁸ Entretien avec Olja, 23/01/2015.

⁶⁹ Entretien avec Olja, 19/01/2015.

pour construire sa propre pensée et la communiquer aux autres (fonction heuristique et structurante) pouvant, enfin, évoquer des phénomènes et des événements éloignés dans le temps et dans l'espace. (décontextualisation et abstraction). (Cavalli, 2012 : 137)

Pourtant, les observations menées dans différentes classes m'ont fait douter de ce chemin unidirectionnel d'une parole présente vers une parole non-présente. En effet, j'ai remarqué que les élèves allophones, dans différentes situations d'interlocution, utilisent plus spontanément le passé que le présent. Lorsqu'Olja demande aux élèves de décrire l'image, Férielle s'y attelle, en conjuguant tous les verbes au passé : « Il entendait un bruit, [...] après ils ont couru là bas ». Cela peut bien sûr être lié à d'autres raisons (la répétition du passé en classe, peut-être que ce n'est pas forcément du passé pour la locutrice), mais en remarquant une telle récurrence chez beaucoup d'élèves, j'ai essayé de comprendre la place de ce passé dans leur discours. Le langage d'évocation, le langage au passé, c'est celui du récit, celui qui part de l'enfant pour arriver à l'élève, celui qui prend en compte la famille et qui permet donc de faire le lien entre deux espaces. Le récit étant plus tourné vers la transmission d'une information, d'un contenu, les erreurs sont peut-être moins graves. Au contraire, le langage en situation, c'est une parole au présent, un temps de l'exactitude, de l'évaluation, de l'erreur. C'est le langage de l'École par excellence, celui qui juge, et qui individualise. Ainsi, le récit, le langage d'évocation semble plus accueillant que le langage de situation, qui porte quant à lui moins sur le contenu que sur la forme. Si le premier est ouvert à la variation, le second est plus exact, plus normatif, et peut-être plus impressionnant. C'est comme si le passé, parce qu'il est temps de parole, permettait l'erreur (que sanctionne le présent). Le présent est le règne de l'exactitude quand le passé permet l'approximation. Le présent est la parole de l'enseignant, répétée par celle de l'élève, le passé est la parole de l'élève, répétée par celle de l'enseignant.

Marie-Rose Moro évoque quant à elle la question d'une « identité narrative » :

Ce qui se joue alors dans l'inscription de ces enfants dans leur nouveau monde, c'est la question de l'identité transmise. L'aporie de l'identité ne peut être résolue que par la mise en intrigue, la création d'une historicité qui conjugue concordances et discordances sur un mode d'intelligibilité narrative. Raconter pour transmettre, pour s'enraciner. (Moro, 2002 : 27-28)

C'est-à-dire que si le présent de la classe peut mettre les élèves en échec, le passé du récit leur confère un espace pour exister en tant que personne complète. Le récit au passé, parce qu'il prend appui sur des connaissances et compétences extra-scolaires, semble pouvoir réconcilier

les différentes temporalités et les différents espaces que traversent ces enfants. Ainsi, on divise traditionnellement la langue en écrit et en oral, mais peut-être faut-il également différencier l'expression personnelle d'un côté et le discours impersonnel et académique de l'autre, qui sont deux appropriations différentes de la parole, tant dans le contenu que dans la forme.

À l'écrit ça se passe très bien. Alors, comme elle parle pas beaucoup à l'oral, quand je vais lui demander aussi d'écrire, d'inventer des phrases par exemple, et bien elle va pas trop oser non plus, parce que tout ce qui passe par l'expression personnelle, elle est un peu... Elle est un peu plus timide en fait. Mais dès que c'est du travail purement scolaire, c'est très bien⁷⁰ !

On remarque bien dans cette appréciation de l'enseignante l'opposition entre une parole de l'expression personnelle et une parole scolaire. Pourtant, pour entrer pleinement dans les exercices scolaires, l'élève doit aussi être capable de manier un discours d'expression. Ainsi, si les usages de la langue sont donc difficilement cloisonnables entre eux, comment l'élève entre-t-il dans cette langue de l'École, à la fois personnelle et distanciée, passée et présente ?

3.3 L'étayage oral de l'enseignant(e) : apprendre à parler le français de l'École

« On parle, on écrit dans le cadre d'une parole réglée, c'est-à-dire soumise aux règles de la prise de parole publique et académique. Il s'agit bien ici d'apprendre à parler selon des usages qui ne peuvent être induits de la seule pratique sociale ordinaire » (Vigner, 2009 : 33). Comment s'approprier les codes de ce discours académique – sachant que cette entrée semble plus un pallier à franchir qu'une évolution à pente constante ?

C'est d'abord à travers la parole de l'enseignant(e) que l'élève découvre cet usage de la langue, qu'il entend puis répète, faisant ainsi entrer en lui progressivement les normes du français comme langue de scolarisation. Mais dans le même temps, c'est aussi la parole de l'enseignante qui reprend ce que dit l'élève en le reformulant selon les normes du français de l'École. C'est donc par un processus de répétition et de reprise de l'élève vers l'enseignant et de l'enseignant vers l'élève, que celui-ci entre dans la langue de scolarisation. En reformulant les paroles de l'élève, Olja incarne tour à tour les élèves, et les accompagne ainsi dans cet espace scolaire qui peut être intimidant. « Répète : Il ne veut pas me prêter le crayon. [*Se tournant vers Alin*] Eh bien, Alin, pourquoi tu ne veux pas lui prêter le stylo⁷¹ ? ». On peut

⁷⁰ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

⁷¹ Journal de bord de ma recherche, 23/01/2015.

alors avancer que l'étayage de l'enseignant permet d'amener l'élève progressivement vers le français de l'École, en établissant une passerelle entre la communication (qui peut fonctionner même sans paroles) et les usages académiques de la langue.

Ainsi, dans cet aller-retour entre leur parole et celle de l'enseignante, les élèves apprennent une série de patrons de phrases, qui comportent à la fois du vocabulaire et des constructions syntaxiques (J'ai dessiné, j'ai mangé ; Je veux une gomme ; Est-ce que je peux prendre un mouchoir ; Je vais porter le cahier de liaison, etc.). Le phénomène de reprise est donc constitutif de l'apprentissage de la langue, reprise finalisée et située, à la fois *autocentrée* (il faut répéter plusieurs fois le même mot pour le connaître), et *hétérocentrée* (on répète la parole de l'autre).

Dans l'échange enseignant-élèves, la langue se déploie le plus souvent dans un espace de simulacre et de fausses questions. Les réponses y sont toujours attendues, connues, voulues par l'enseignant. Dans cet étrange monologue à 25, le discours de l'élève ne peut s'inscrire qu'en creux de celui du maître, lui-même transformé pour l'occasion en simple émetteur de phrases à trous. (Rafoni, 2007 : 194)

Le constat dressé par Jean-Charles Rafoni est très sévère. Pourtant, on y retrouve cette idée d'une langue englobante dans laquelle va venir s'insérer la parole de l'élève : il s'agit bien ici d'un processus d'acculturation, c'est-à-dire d'un processus au cours duquel ce qui est différent est accueilli à l'intérieur de l'espace de référence, avec l'idée d'assimiler progressivement cet Autre au Même.

Le tout concret, c'est le donné avec son horizon. La totalité reste ainsi ouverte. Elle est intégration d'aspects qui se confirment. Quand ils s'infirmement, la totalité ne fait pas explosion ; chaque éclatement reconstitue aussitôt, dans une autre direction, le processus de la totalisation d'aspects. (Levinas, 1995 : 61)

3.4 Entrer dans l'écrit, entrer à l'École

Nous avons vu que cet étayage, basé sur deux types de répétition, permet de faire entrer l'élève dans le français comme langue de scolarisation. Comment l'élève passe-t-il dès lors d'une compréhension passive à une production active face à l'écrit ? Comment apprend-il à lire et à écrire ?

3.4.1 Lire à tout prix

La lecture, me dit Olja, c'est « le noyau dur », l'enjeu de l'année en UPE2A. « Je mets un point d'honneur de les faire lire tous les jours, un par un⁷² ». Durant toute la première partie de l'année, Olja fait lire aux élèves des mots, puis des phrases, parfois les mêmes en écriture scripte ou cursive. Il s'agit bien de créer petit à petit un automatisme de lecture. Nombreux sont les débats autour de la méthode pour apprendre à lire, certains étant plus partisans d'une méthode globale à travers laquelle l'élève apprendrait à reconnaître des mots dans sa totalité, d'autres défendant une méthode syllabique selon laquelle l'élève ne pourra lire qu'en sachant déchiffrer parfaitement des syllabes. Lors d'un entretien avec Olivier⁷³, un enseignant d'UPE2A de l'Académie de Paris, celui-ci m'explique qu'il est complètement opposé à la méthode de lecture globale où les enfants, selon lui, « doivent deviner », et qui, pour lui, est « catastrophique ». Il préfère la méthode de décodage, la combinatoire, qui permet aux enfants d'accéder à une autonomie de lecture même lorsqu'il ne comprennent pas le mot (ce qui est le cas des élèves allophones pour beaucoup de mots)⁷⁴. Mais finalement, bien que cet apprentissage fondamental soit de l'ordre de « l'énigme » ou d'une « alchimie secrète », comme l'explique Jean-Charles Rafoni, l'expérience a montré que « l'enfant apprend à lire sur n'importe quelle méthode et reste, en dernière instance, le seul maître du jeu » (Rafoni, 2007 : 161). Ainsi, il convient d'inscrire cet apprentissage dans le temps, un temps plus ou moins long selon les élèves. « Tu vois combien de fois il faut répéter ? C'est ça le problème ! On manque de temps, parce qu'on ne prend pas en compte que le temps d'assimilation de certains enfants est très long⁷⁵ ». D'autant plus quand les parents ne peuvent pas toujours poursuivre le travail d'automatisation enclenché à l'école. Comment donc procéder ? L'enseignant doit-il et peut-il faire lire un par un tous les élèves ?

Si beaucoup d'encre a coulé à propos des différentes méthodes d'apprentissage de lecture, moins d'écrits interrogent le rôle de l'enseignant durant cet apprentissage. Que doit faire ce dernier lorsque l'élève tâtonne, cherche, lève les yeux pour obtenir une approbation ? Quel étayage constructif apporter à cette entrée dans l'écrit ? Lors de mes observations, j'ai remarqué que la voix de l'enseignante fonctionne comme des rails, comme une structure à l'intérieur de laquelle l'élève peut faire des essais-erreurs. La voix d'Olja supporte celle de l'élève, la devance, la corrige, la reprend. Parfois il faut donner l'impulsion pour lire le mot,

⁷² Entretien avec Olja, 26/01/2015.

⁷³ J'ai changé le nom.

⁷⁴ Entretien avec Olivier, 25/03/2015.

⁷⁵ Entretien avec Olja, 23/01/2015.

en donnant la première syllabe. Parfois il s'agit de confronter l'élève à sa propre production : « tu es sûre que c'est un S ? ». L'étayage se situe bien dans cette « zone proximale de développement » théorisée par Vygotski (1934/1997), dans cet entre-deux entre ce que sait faire l'enfant et ce qu'il ne peut pas faire, dans ce temps où il parvient à achever la tâche à l'aide d'une personne plus experte. Ainsi, à plusieurs moments de mes visites en UPE2A j'ai été sollicitée par des élèves qui disaient ne pas arriver à lire seul : je m'asseyais à côté, et ils lisaient, sans mon aide. J'étais une béquille à la fois inutile et indispensable. Comment donc faire évoluer cette aide vers l'autonomie ? Comment conduire les élèves à ne plus avoir besoin de ce soutien que représente le lecteur expert ?

Lors d'un entretien avec Olivier, celui-ci m'explique que c'est à la condition de disposer d'un tableau numérique interactif (TNI) qu'il a accepté le poste en UPE2A. « Je ne conçois pas la CLIN sans numérique. Pour apprendre une langue, il faut beaucoup de visuel. Et le tableau noir, c'est trop peu visuel⁷⁶ ». Le TNI est un tableau relié à un ordinateur, sur lequel l'enseignant projette différents textes ou exercices. La particularité de cet outil est que les élèves interagissent avec la projection en entourant des mots, les reliant, écrivant un mot manquant, etc. Lorsque qu'un élève est interrogé, les autres élèves travaillent aussi, puisque l'attention de tous est focalisée sur le tableau. Cela permet donc à l'enseignant de faire un travail individuel avec chaque élève, tout en faisant progresser l'ensemble du groupe. Pour Olivier, le numérique permet une pédagogie plus riche, indispensable à l'apprentissage d'une langue. Par exemple, si les élèves ne connaissent pas un mot, il raconte qu'il n'hésite pas à le taper sur internet pour leur montrer l'image correspondante. D'autre part, le TNI permet de proposer un certain nombre d'exercices en grand groupe, avant de distribuer aux élèves les mêmes exercices à réaliser de manière individuelle : il s'agit de ne pas mettre en échec les élèves, mais bien plutôt de favoriser une confiance grâce à la répétition. Ainsi, cet outil permet à la fois de susciter la motivation des enfants, de maintenir leur attention durant une heure (cela serait impossible sur un tableau noir, explique-t-il), et de les rendre acteurs responsables de leur apprentissage. Bien sûr il convient de nuancer la description, puisque c'est bien l'utilisation du TNI proposée par chaque enseignant qui sera ou non bénéfique aux élèves lors de leur entrée dans le français. Toutefois, le caractère attractif du TNI permet d'imaginer une réponse possible à la question de savoir comment différencier au maximum son enseignement selon le profil de chaque élève, tout en progressant avec l'ensemble du

⁷⁶ Entretien avec Olivier, 25/03/2015.

groupe classe. Nous verrons par la suite qu'un travail sur le plurilinguisme pourrait permettre une réponse similaire à ce défi de l'enseignement dans un groupe classe non homogène.

3.4.2 Écrire, se tromper et recommencer

L'apprentissage de l'écriture se réalise en parallèle de l'apprentissage de la lecture. L'intérêt de l'observation des élèves allophones, et plus particulièrement des élèves allophones non scolarisés antérieurement, réside dans le fait qu'en l'espace d'une année, ils passent par toutes les étapes de l'apprentissage de l'écriture, depuis la réalisation du geste graphique (pour certains) jusqu'aux questions d'accords et d'orthographe. En parlant avec les élèves, je leur demande s'ils préfèrent lire ou écrire, et la réponse est toujours la même : lire c'est trop dur, écrire c'est trop bien. Parce qu'au départ, pour écrire, il s'agit de copier et recopier. On apprend le geste graphique, puis l'orthographe d'un mot, la phrase vient plus tard. C'est-à-dire que l'entrée dans l'écriture, au départ, est autant un apprentissage graphique qu'une entrée dans le sens et dans la communication. L'apprentissage de l'écriture peut donc apparaître comme plus serein que celui de la lecture, qui met l'élève en échec dans un premier temps. Lors d'un entretien avec Olja, je lui demande si elle a une technique pour donner confiance aux élèves lors de l'entrée dans l'écrit, ce à quoi elle me répond qu'elle se sert beaucoup de l'ardoise, en en faisant un allié des dictées de mots. En effet, l'ardoise est un outil qui permet de se tromper et de répéter, sans mettre l'élève en échec, suivant une démarche d'essai-erreur-correction qui se rapproche finalement de la démarche utilisée à l'oral. Parce que rien n'est définitif, l'élève se lance dans une recherche active de la forme, de l'orthographe. D'autre part, la situation de compétition entre les différents élèves les stimule dans cette recherche, et l'on peut également instaurer des phases de correction mutuelle, ou de tutorat (un élève dicte à un autre des mots).

« Les élèves sont très motivés par la lecture et l'écriture. Ils ont l'impression de grandir quand ils maîtrisent l'écrit⁷⁷ ». C'est le cas d'Aïssatou, une élève de 8 ans qui n'avait jamais été scolarisée antérieurement. Selon l'enseignante, elle a pris de l'assurance en entrant dans l'écrit. Tant au niveau de l'attitude de l'élève que dans la compréhension de la langue, il existe une rétroaction de l'écrit sur l'oral :

Dans le même temps et par un curieux renversement des rôles, l'écrit va consolider les formes et les structures de la langue orale puisqu'il fixe son usage et grave sur des supports visuels [...] la totalité de ses constituants [...]. L'écrit fait littéralement « voir la langue » et participe pleinement de son acquisition. (Rafoni, 2007 : 204)

⁷⁷ Entretien avec Olja, 02/02/2015.

Finalement, écrire c'est devenir véritablement élève, c'est entrer dans le pays de l'École, dans une démarche presque initiatique. « Laisser une trace c'est jubilatoire », explique Olja en me disant qu'elle sent les élèves « davantage exister » depuis qu'ils écrivent⁷⁸. L'écrit est donc le véritable défi de l'enseignant(e) d'UPE2A, mais également de l'ensemble des enseignants du premier degré. Ainsi, dans le système éducatif français, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est orienté par ce symbolisme de l'accès à l'autonomie. « L'enfant abandonne le monde des petits, dominé par l'oralité, pour devenir lecteur, donc "grand" » (Perregaux, 1994 : 90), et donc seul ? L'écrit peut-il donc être polyphonique tout en étant orienté vers cette solitude du lecteur/scripteur ?

Avec la notion de littératie, l'entrée dans l'écrit devient une entrée dans la culture écrite. Il ne s'agit plus seulement pour l'individu d'acquérir des compétences de lecteur et de scripteur et de développer des capacités langagières et cognitives, mais aussi de s'inscrire dans un projet global de formation qui dépasse largement le cadre scolaire. L'individu est appelé à s'appropriier le monde de l'écrit à la fois sur le mode de l'immersion et sur le mode de l'apprentissage. (Le Ferrec, 2008 : 110-111)

Aïssatou et Rayane : un âge pour apprendre à lire ?

Aïssatou a 8 ans. Elle n'a pas été scolarisée auparavant, en Mauritanie. Au départ, me raconte Olja, elle passait son temps à jouer. Puis elle est entrée dans les apprentissages, en demandant sans cesse confirmation à Olja (puis à moi lorsque j'étais présente). Elle semble concevoir l'enseignement comme une relation exclusive de l'adulte à l'enfant, et elle n'hésite pas à faire des mimiques enfantines pour attirer l'attention ou la sympathie. Aïssatou a été scolarisée en CP, elle est donc la plus grande de sa classe ordinaire, ce qui n'est peut-être pas forcément facile pour son intégration. Pourtant, entre le mois de janvier et le mois de mai, je l'ai vue progresser et acquérir un comportement d'élève. En parlant avec Olja en mai, elle me dit qu'Aïssatou ne veut plus jouer, qu'elle adore à présent travailler toute seule, si elle ne connaît pas une réponse pas elle va la chercher sur les affiches collées ou dans les livres à disposition, et lorsqu'elle a fini son travail elle demande toujours si elle peut faire les exercices des plus grands. Aïssatou a appris à lire et est devenue élève dans le même mouvement.

Rayane a 10 ans, il vient d'Algérie et il a une facilité à s'exprimer à l'oral en français. Il donc été scolarisé en CE2 à son arrivée. Pourtant, il a de grandes difficultés avec l'écrit. Il adore écrire – c'est-à-dire calligraphier – mais au bout d'un an à l'école française, il n'arrive toujours pas à lire de manière autonome. Olja pense qu'il a développé une sorte de complexe ou de malaise par rapport aux plus jeunes qui le freine dans ses apprentissages. Si Rayane est très joyeux et très dynamique dans la cour de récréation, dès qu'on lui demande de lire, il baisse la tête, baisse le ton de sa voix, comme s'il s'excusait.

Je me suis donc posée la question de ces différentes entrées dans la lecture, notamment lorsqu'elles sont liées à l'âge de l'élève et à la classe dans laquelle il est scolarisé. En effet, pour un élève allophone scolarisé en CP, l'intégralité de son travail scolaire (en classe ordinaire ou en UPE2A) sera tourné vers l'apprentissage de la lecture, et il pourra donc avancer au même rythme que ses camarades. Pour les plus grands se met en place une séparation entre le travail en UPE2A – l'entrée dans le français de l'école, notamment le français écrit – et le travail en classe ordinaire – qui porte déjà plus sur le contenu de l'écrit scolaire. Ainsi, si les élèves allophones les plus jeunes sont amenés à vivre cette entrée dans l'écrit de manière ludique, dans des situations de découverte, les plus âgés, quant à eux, sont en situation de remédiation par rapport à leurs camarades qui ont le même âge, ce qui confère à cet apprentissage une dimension d'urgence qui peut devenir inhibante pour certains.

⁷⁸ Entretien avec Olja, 02/02/2015.

4. DE L'ÉCRIT A L'ORAL : À LA RECHERCHE DU SENS

Nous avons donc vu que l'apprentissage de la langue de scolarisation à l'oral se fait à travers des processus de répétition et de reprise. À l'écrit, les élèves sont amenés dans un premier temps à copier des mots pour les mémoriser (les jours de la semaine, les chiffres, le vocabulaire d'usage courant). Or cette répétition mécanique des mots, nécessaire dans un premier temps, contribue à focaliser l'attention de l'élève sur des éléments en deçà de la communication. Si à l'oral, la vie quotidienne et scolaire le pousse à se faire comprendre d'une manière ou d'une autre, la découverte du sens à l'écrit prend plus de temps. Comment l'élève découvre-t-il et s'approprie-t-il le sens contenu dans l'écrit ?

4.1 De la répétition à la découverte du sens

4.1.1 *Le fond et la forme*

Selon plusieurs chercheurs (Rafoni 2007, Vigner 2009), l'une des principales difficultés des apprentis lecteurs en français langue seconde tient à « cette nécessité dans laquelle sont les élèves de devoir tout à la fois gérer des problèmes de reconnaissance des éléments graphiques du texte et les problèmes de compréhension qui, eux-mêmes, en retour, réagissent sur le pilotage des opérations de reconnaissance formelle » (Vigner, 2009 : 86-87). C'est-à-dire que les élèves sont confrontés au déchiffrement d'un mot dont ils ne connaissent pas forcément le sens, ce qui les empêche d'être complètement assurés du résultat de leur lecture, et ils restent bien souvent dans une hésitation quant à la forme finale du mot lu. « On aurait tendance à faire beaucoup plus d'oral avec eux, mais en fait il faut vraiment essayer d'associer constamment l'oral et l'écrit, dès le début⁷⁹ ». Comme me l'explique Olja, il s'agit d'enseigner aux élèves à mettre en lien différents supports (l'écrit, des images, le mot oralisé...), c'est-à-dire finalement de leur faire découvrir le sens d'un mot à travers une diversité d'approches. C'est donc dans cette comparaison entre plusieurs types de traces que les élèves parviennent à conférer du sens à l'écrit. Il s'agit bien de leur faire comprendre le lien qui existe entre un signifiant et un signifié, et on peut se demander si ce n'est pas dans l'apprentissage de ce mouvement entre les deux versants d'un mot qu'existe une possibilité pour le français de l'École de prendre en compte les compétences extra-scolaires des élèves.

⁷⁹ Entretien avec Olja, 02/02/2015.

Lors de l'une de mes visites, les élèves doivent remplir un tableau à partir d'informations de géographie : la France est dans l'hémisphère Nord / Sud ; La capitale de la Chine est ... ; L'océan qui sépare l'Europe et l'Amérique s'appelle ... ; etc. Les élèves doivent donc lire la phrase, puis aller chercher une information sur une carte ou sur un atlas, et enfin copier un nom propre dans le tableau. Je remarque que cet exercice d'une part plaît beaucoup aux élèves, qui se transforment en détectives et s'entraident si besoin, et d'autre part est extrêmement positif du point de vue des apprentissages. En effet, il s'agit de faire une série d'aller-retour entre la lecture et l'écriture, ce qui les amène à considérer un même mot sous différents aspects : le mot apparaît d'abord dans la question de manière littérale ou sous forme d'une périphrase ; puis les élèves doivent le retrouver sur une carte, enfin ils doivent le copier avec la bonne orthographe. Par ailleurs, les élèves sont plus ou moins familiers des noms de pays, de continents, d'océans, et l'exercice s'inscrit donc dans du concret. Les savoirs mobilisés ne sont pas enfermés dans l'espace de la classe, mais le débordent largement en prenant en compte les connaissances et compétences des élèves. « J'ai remarqué que c'était plus facile pour eux de lire, que ça avait plus de sens pour eux », conclura l'enseignante⁸⁰. Ainsi le détour par un savoir extérieur à l'École permet aux élèves d'appréhender ce lien qui existe entre un signifiant et un signifié, ce lien qui constitue la base de toute littératie.

Enfin, si l'élève doit apprendre à décoder la forme même des exercices scolaires, on peut penser que celle-ci participe également à l'élaboration de sa pensée : la forme rétroagit sur le fond.

Parmi les modes de présentation des savoirs, certains sont notamment caractérisés par une forte décontextualisation et impliquent un processus de lecture non linéaire. C'est le cas des tableaux, des graphiques, des schémas, des cartes, des listes, qui sont des outils de structuration des connaissances et forment les élèves à des modes de lecture et d'appropriation des savoirs. Ils facilitent l'entrée dans la pensée abstraite, dans la mesure où ces types de présentation correspondent souvent à des opérations mentales de catégorisation et de généralisation. (Le Ferrec, 2008 : 118)

4.1.2 Le sens appartient à l'oral

L'entrée dans le sens de l'écrit se fait par tâtonnement phonologique, « une stratégie linguistique active qui fonctionne par essais-erreurs de manière implicite et parfois inconsciente. *C'est un tri, souvent oralisé, dans l'articulation des sons, dont le terme se produit au moment exact où une articulation sonore fait sens* » (Rafoni, 2007 : 167). Selon

⁸⁰ Entretien avec Olja, 02/02/2015.

l'auteur, le tâtonnement phonologique ne doit pourtant pas être confondu avec un tâtonnement phonétique, puisqu'il s'agit moins de manipuler des sons que de manipuler des unités sonores qui font sens. C'est-à-dire que ce tâtonnement est orienté vers la recherche d'un sens sonore, qui se réalise lors de la lecture d'un mot. Or, « l'irruption sonore du sens provoque inmanquablement une trace de plaisir qui a quelque chose à voir avec les débuts d'acquisition psychologique du langage » (Rafoni, 2007 : 164). C'est-à-dire que l'instant où l'élève découvre le sens d'un mot après l'avoir approché de différentes manières a tout d'une révélation, accompagné d'une joie associée à cette appropriation du sens.

La Joie d'Hamidou

Hamidou, un élève d'UPE2A scolarisé en CP, est arrivé en septembre sans savoir lire ni écrire. Il avait du mal à tenir un stylo, et pendant les premières semaines, Olja lui a fait dessiner des cercles, des spirales. Puis il a commencé à écrire les lettres, en énorme, sans se soucier des lignes que lui traçait Olja. Petit à petit, il s'est mis à écrire sur les lignes, à écrire plus petit, à écrire même à l'intérieur des cases d'un mot-croisé.

Hamidou a une envie d'apprendre incommensurable, et il est très attaché à son rôle d'élève, qu'il incarne avec un grand sérieux dès qu'il pénètre dans la classe. Il a appris à répéter tout ce qu'il entendait, et manipule la langue sonore comme un matériau. Par exemple, lors d'une sortie dans Paris, Olja présentait un monument en parlant de Washington, et j'ai soudain entendu Hamidou répéter le mot phonétiquement "washinton", puis éclater de rire. Quelques minutes plus tard, Olja évoquait la maire de Paris, Anne Hidalgo, et Hamidou s'est mis à répéter "amidago" comme on dégusterait un met, avant de partir d'un nouvel éclat de rire.

Lors de mes visites en classe, j'ai plusieurs fois accompagné Hamidou dans la réalisation des exercices de lecture. Or Hamidou, systématiquement, dès qu'il terminait de lire une phrase et en comprenait le sens, éclatait de rire, d'un grand rire étonné et heureux. J'en ai parlé plusieurs fois avec Olja qui avait remarqué que pour les petits, cette entrée dans la lecture était quelque chose de magique...

À de nombreuses reprises, en accompagnant certains élèves dans la lecture, j'ai constaté qu'ils étaient tout à fait capables de déchiffrer un mot ou une phrase, mais que cela ne faisait pas forcément sens pour eux. Prenons pour exemple une fiche⁸¹ sur laquelle ils devaient lire des phrases telles que « Mélanie a mal aux dents. Elle a mangé trop de bonbons », puis répondre à la question en gras : « Pourquoi Mélanie a-t-elle mal aux dents ? ». Je fais donc lire les phrases aux élèves, mais souvent se répète le même schéma : ils lisent la question « pourquoi Mélanie a-t-elle mal aux dents ? », puis ils me regardent sans savoir quoi faire. Alors je leur demande « Pourquoi Mélanie a-t-elle mal aux dents ? », et ils me répondent alors sans hésiter : « Parce qu'elle a mangé trop de bonbons ! ». C'est-à-dire qu'ils comprennent le contenu des énoncés, mais ne comprennent pas pourquoi il faudrait

⁸¹ Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui*, « Exercice de compréhension : l'entrée dans la langue de scolarisation ».

l'écrire, quand c'est quelque chose d'oral. J'écris dans mon journal de bord : « Comme si les questions appartenaient pour eux au monde de l'oral, et que l'écrit n'était que de la répétition mécanique (jusqu'à présent du moins). Ils sont donc en train de comprendre que l'écrit transmet du sens, de la pensée, du raisonnement. Mais cela prend du temps. Pour l'instant, la communication est exclusivement du ressort de l'oral⁸² ». L'oral fonctionne donc comme un détour nécessaire pour appréhender le sens de l'écrit et sa dimension communicative. Ainsi, lors de cette entrée dans l'écrit, on assiste à une dissociation entre la phase d'identification du son et celle de décodage du sens, dissociation qui doit petit à petit se résorber. J'ai pu constater par exemple qu'au mois de janvier, les élèves n'utilisaient pas beaucoup les nombreux outils d'étayage (affiches et documents d'autocorrection), ou s'ils les utilisaient ils venaient toujours demander une confirmation orale à l'enseignante. Puis petit à petit, ils s'en sont emparés, et l'écrit a acquis une légitimité qui leur permettait de travailler en binômes sans passer par l'enseignante. En parlant d'Aïssatou, Olja explique : « elle a l'idée, quand elle ne sait pas, d'aller chercher dans les livres les réponses. Ce qui est très très bien quand même. Voilà, elle va pas s'arrêter devant un échec, elle va pas se dire j'y arrive pas, là elle a le réflexe d'aller regarder dans les imagiers, et c'est très bien, elle veut vraiment réussir⁸³ ».

Ainsi, lors l'acquisition du langage, si dans un premier temps le mot et la chose sont confondus, l'enfant parvient ensuite à dissocier le signifiant du signifié. Lors de l'apprentissage de la lecture, on observe ce même processus puisque le tâtonnement phonologique est une recherche au cours de laquelle l'élève navigue entre la forme du mot et sa signification. On observe ce même tâtonnement lors de l'écriture : « Ici "chou", je pense qu'il voulait dire « je ». Donc il a pas encore tout à fait associé le mot à sa façon de l'écrire en fait⁸⁴ ». Ou encore : « Là par exemple. Maison, elle va dire "maison", mais quand elle va l'écrire, elle mettra pas A-I et O-N⁸⁵ ».

Par contre oui, inventer des phrases, ça c'est plus compliqué. Le fait de quand on parle, après écrire ce qu'on va dire, elle a plus de mal. Le passage à l'écrit. Elle va écrire des mots, mais ça va pas avoir de sens⁸⁶.

Nous verrons dans la dernière partie que c'est dans cet aller-retour entre l'unité et la multiplicité des composants du langage que pourra être bénéfique une « pédagogie du détour ».

⁸² Journal de bord de ma recherche, 26/01/2015.

⁸³ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

⁸⁴ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

⁸⁵ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

⁸⁶ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

4.2 La consigne : le lien entre l'élève, la tâche à réaliser et l'enseignant

Dans ce chemin orienté vers l'appropriation du caractère communicatif de l'écrit, la consigne joue un rôle particulier. En effet, ce court texte transmettant à la fois un faire, un objet du faire, et des circonstances sur la façon de procéder (Vigner, 2009 : 180) apparaît comme une substitution de la parole de l'enseignant. On peut distinguer les consignes qui ponctuent la vie de classe et le discours de l'enseignant (« asseyez vous », « prenez un crayon ») et les consignes visant directement un objectif d'apprentissage (« relie un mot et son image ») (Le Ferrec, 2011 : 149). Dans le second cas, l'écrit entre directement en contact avec l'élève, la consigne symbolisant ainsi cet espace linguistique scolaire à s'approprier. Pourtant, la consigne occupe une place particulière. En effet, les enseignants oralisent souvent la consigne afin de s'assurer que tous les élèves ont compris la tâche demandée. L'inconvénient de cette phase d'oralisation de la consigne est de finir par disqualifier l'écrit : après avoir appris à reconnaître la consigne (sa place, sa typographie), les élèves comprennent qu'ils peuvent « sauter » sa lecture, puisque l'enseignante le fait à leur place. Or, dans les consignes apparaissent souvent les mots à réutiliser. Ainsi, dans la première partie de l'exercice de géographie mentionné ci-dessus, les élèves devaient compléter les phrases avec les mots « pays », « océan », « continent ». Tous avaient compris la consigne, mais à l'heure d'écrire, la plupart d'entre eux ont écrit : La France est un « péi », sans avoir remarqué que le mot « pays » était écrit dans la consigne⁸⁷. « Donc voilà, s'il avait bien lu la consigne il aurait eu tout bon. Donc voilà, je pense qu'il a bien compris, mais il en a fait deux à la place de trois, alors que le chiffre trois il sait très bien ce que c'est⁸⁸ ».

Le problème de l'élève est d'arriver à identifier la tâche, les informations et les outils dont il a besoin pour la réaliser. Il doit aussi anticiper sur le type de réponse attendu : comment organiser la réponse sur le plan discursif / rhétorique, quel mode de réinvestissement est attendu de lui ? Quelles démarches intellectuelles va-t-il devoir mettre en œuvre ? Pour réussir la tâche, la correspondance doit s'établir entre l'interprétation de la consigne par le destinataire et la visée de l'émetteur de la consigne. (Le Ferrec, 2011 : 150)

Lire et comprendre une consigne est donc parfois plus difficile que l'exercice lui-même, d'autant plus que les verbes des consignes sont souvent polysémiques, et peuvent poser de véritables problèmes de compréhension aux élèves. « Généralement les professeurs

⁸⁷ Journal de bord de ma recherche, 02/02/2015.

⁸⁸ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

sont sensibles au fait que les énoncés de problèmes ou d'exercices posent des problèmes de compréhension (y compris chez les élèves francophones natifs), dus tout à la fois à l'usage du verbe de la demande et la complexité de la construction qui peut suivre » (Vigner, 2009 : 180). Comme l'explique Laurence Le Ferrec (2011), la consigne scolaire représente un discours particulier de l'École caractérisé par une multiplicité de formes linguistiques, une hétérogénéité discursive mêlant des éléments informatifs, explicatifs et injonctifs, une complexité syntaxique, une utilisation synchronique de lexique spécialisé et transdisciplinaire et une densité informative. Ainsi, l'une des premières tâches de l'enseignant en dispositif UPE2A est d'enseigner aux élèves tout le vocabulaire des consignes⁸⁹. J'ai entendu à maintes reprises Olja insister sur les verbes, comme dans cette situation où Leonardo est venu lui demander de l'aide parce qu'il ne savait pas ce qu'il devait faire : « Tu sais ce que ça veut dire relier ? Qu'est ce que ça veut dire relier, Leonardo⁹⁰ ? » D'autre part, cette non transparence de la consigne peut induire des malentendus pédagogiques :

Les difficultés de réalisation de la tâche peuvent être aussi liées à l'écart entre les représentations de la tâche par les élèves et celles que s'en fait le producteur de la consigne, qu'elle soit orale ou écrite : il y a toujours présupposition d'un savoir partagé, anticipation sur la réponse, sur sa structuration, sa formulation, sans que les formes normées attendues par l'école soient nécessairement maîtrisées par les élèves, et sans qu'il existe toujours une conscience claire du décalage entre ce qui est enseigné et ce qui est appris. (Le Ferrec, 2011 : 150)

On comprend donc qu'il est indispensable, pour l'ensemble des élèves, d'apprendre à décoder ce texte scolaire si particulier. Mais si la compréhension de ce type discursif est la condition de toute scolarité, comment entrer dans la scolarité sans l'avoir compris, ou comment enseigner la consigne avant la consigne ?

E : Donc là les consignes, pareil, là il y a quelques consignes qu'il n'a pas comprises. Parfois on a l'impression qu'il ne comprend pas toujours tout ce qu'on dit, ou ce qu'on attend de lui en fait.

M : Il comprend pas très bien...

E : Alors, dans le quotidien si, mais dans le travail scolaire, voilà par exemple là, il fallait juste entourer en rouge le premier mot, en vert... Bon il s'est un peu trompé là. Les consignes, il comprend pas toujours⁹¹.

Il est en effet très difficile de travailler la consigne séparément de l'exercice, et c'est peut-être ce qui empêche de didactiser réellement cet écrit scolaire. Lors des évaluations de

⁸⁹ Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui*, « Compréhension des consignes ».

⁹⁰ Journal de bord de ma recherche, 18/01/2015.

⁹¹ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

mars, Olja propose aux élèves un exercice dans lequel chaque phrase est une consigne à réaliser, telle que « entoure le point final », « écris ton nom sur la ligne », « barre l'animal », etc. Cet exercice, bien qu'assez facile du point de vue lexical, a été très laborieux, parce que les élèves ne comprenaient pas pourquoi ils devaient faire certaines choses qui leur semblaient inutiles ou qui en tout cas n'avaient rien à voir avec l'espace scolaire tel qu'ils l'imaginaient. En prenant l'exemple de cette première question-consigne qui demandait à l'élève d'écrire son prénom, j'ai constaté qu'aucun des élèves n'avait répondu à cette première question, et lorsque je leur montrais du doigt, ils me signalaient invariablement leur prénom, écrit en haut de la feuille. Sauf Alin, qui, sur la ligne, avait écrit son prénom et la date, mais n'avait rien écrit en haut de la feuille, à l'endroit habituel d'inscrire son prénom⁹². On comprend donc que la reconnaissance et compréhension de la consigne est à la fois nécessaire à l'autonomie scolaire de l'élève, mais que cette compétence de décodage des consignes est particulièrement délicate à mettre en œuvre, autant avec les élèves allophones qu'avec le reste des élèves, et que cet apprentissage doit être travaillé conjointement par les différents enseignants. « La consigne ne prend en effet son sens qu'à l'intérieur d'une séquence singulière, par rapport à ce qui précède, à ce qui est visé, à ce qui suivra. C'est pourquoi l'apprentissage des consignes relève non seulement de l'enseignant de français mais aussi des enseignants des autres disciplines » (Le Ferrec, 2011 : 151). Ainsi, entrer dans l'écrit scolaire, c'est à la fois apprendre la langue, mais aussi comprendre qu'il existe différents usages de cette langue que l'on peut prévoir selon le contexte d'énonciation. Pour entrer dans l'écrit scolaire, l'élève doit comprendre que le discours pédagogique est multiple, que c'est un « discours qui ne cesse de se traduire à lui même, selon de multiples langages » (Vigner, 2009 : 180).

4.3 Écrit et difficultés scolaires

Fatima Chnane-Davin propose une réflexion sur les difficultés de certains élèves à entrer dans la langue de l'École, réflexion d'autant plus intéressante qu'elle met en parallèle les élèves dont le français est la première langue de socialisation avec les élèves allophones. Les élèves en difficulté scolaire, « [c]e sont généralement des élèves qui rencontrent des problèmes pour entrer dans l'apprentissage, pour se confronter aux savoirs de l'école, pour combler les lacunes souvent accumulées depuis plusieurs années (FL1), ou pour entrer dans les savoirs dispensés dans une langue non maternelle (FL2) » (Chnane-Davin, 2013 : 205).

⁹² Journal de bord de ma recherche, 09/02/2015.

Qui sont donc les « mauvais élèves » et quel rôle peut jouer la langue des apprentissages dans leurs difficultés ?

4.3.1 Les 'mauvais' élèves et le français de l'École

« Parler de difficultés en matière de langues renvoie à des discours circulants parfois à caractère idéologique, d'une langue ou d'un locuteur idéal pris comme norme de référence, discours qui ne cessent de véhiculer étiquettes et préjugés » (Galligani S., Wachs S., Weber C., 2013 : 9).

Entrer au « Pays de l'École »

Sacha est un élève de CM1, « dernier de la classe » comme il se présente lui-même. Il a en effet de grosses difficultés avec l'orthographe, ce qui lui coûte de nombreuses mauvaises notes même lorsqu'il connaît le fond de sa leçon. Pour Sacha, l'orthographe est quelque chose de compliqué en soi et malgré un travail de répétition, il s'obstine à écrire "allore", "donque", "çoudaint", en ajoutant systématiquement des lettres muettes là où il n'en faut pas, sans comprendre l'utilité de ces lettres. Lors des cours de soutien scolaire, nous avons mis en place deux projets pour essayer de faire entrer Sacha plus sereinement dans le français de l'École. Le premier consistait à travailler sur les familles de mots, à observer le radical, à les classer en fonction des récurrences orthographiques, et donc à saisir le sens des lettres muettes. Ainsi, Sacha a compris petit à petit que les mots étaient reliés entre eux, ce qui n'était pas évident jusqu'à présent. Lors d'une dictée plutôt réussie, je lui demande comment il a su écrire le mot "tronc", et il me répond : « parce qu'on dit tronche ! »... Le deuxième projet consistait à réécrire un conte. Après une phase de planification, Sacha écrit ainsi son conte paragraphe par paragraphe, en faisant le détour par l'oral. Or à l'oral, Sacha déclame des phrases d'un registre littéraire, jouant avec les temps, les prépositions, les figures de style. Parce qu'il le vit comme un jeu. La langue écrite est un style, un monde fermé qu'il est amusant d'imiter comme lorsqu'on imite l'accent bourgeois. Mais c'est surtout un monde auquel lui, l'élève, n'appartient pas. L'écrit scolaire le marginalise donc, et, en l'excluant, l'empêche d'entrer dans les autres apprentissages scolaires. La langue écrite est-elle donc le passeport de tout citoyen du « Pays de l'École » (citation de Sacha) ?

C'est ce qu'analyse Elisabeth Bautier (2002, citée par Le Ferrec, 2008) en avançant que les écrits des élèves révèlent un rapport au langage et plus généralement au savoir. En effet, les élèves en difficulté sont ceux qui ne parviennent pas à appréhender la langue comme un système total et stable, mais qui le perçoivent au contraire comme aléatoire et arbitraire (comme Sacha). « Au-delà du stade du décodage, la compréhension écrite des textes utilisés en classe, ceux qui sont au cœur de la langue de scolarisation (consignes, exercices, supports pour les devoirs, textes des manuels, etc.) est problématique pour beaucoup d'élèves. On observe des difficultés concernant la compréhension logique des textes, le repérage de la structure et des phénomènes de cohésion, ainsi que l'identification du genre des textes » (Le Ferrec, 2011 : 73). Ainsi, l'on comprend en creux que l'enseignement du français comme langue de scolarisation a pour but de transmettre à l'élève la logique sous-jacente de la langue française, afin qu'il puisse la considérer comme un tout, comme un système cohérent duquel il pourra s'emparer.

Apprendre à écrire c'est aussi apprendre *où* écrire, c'est-à-dire apprendre à occuper un espace d'écriture précis, apprendre à partager l'espace de la page avec d'autres éléments, que ce soit des lignes, des consignes, des schémas⁹³... Un matin où Olja donne des devoirs à faire aux élèves, je remarque que certains d'entre eux ne savent pas comment utiliser un cahier de texte, où écrire, sur quelle page, dans quelle colonne. De même, lors d'un exercice de vocabulaire à l'aide d'un mot croisé, certains élèves ne comprennent pas qu'on ne répète pas deux fois la lettre qui est partagée par deux mots⁹⁴. Enfin, si bien des élèves écrivent assez gros sur leurs cahiers, dès qu'ils doivent écrire au tableau, ils se mettent à écrire en tout petit. Nombreux sont les exemples où je me suis rendu compte que l'entrée dans l'écrit représentait une modification dans la perception de l'espace, cette « décentration linguistique » évoquée par Vigner, à la fois du point de vue symbolique, mais peut-être surtout du point de vue spatial. Ce rapport à l'espace est donc déterminant dans la réussite scolaire, parce que, comme le dit Alex en citant un proverbe moldave : « ton cahier, c'est ton miroir ».

4.3.2 *L'écrit discriminant*

À l'école, « c'est le poids de l'écrit, omniprésent, qui s'impose d'emblée dans la classe » (Rafoni, 2007 : 60). Or cet écrit est discriminant, puisque certains y parviennent plus que d'autres, et que ceux qui n'y parviennent pas sont relégués au rang d'« élèves à besoins éducatifs particuliers », c'est-à-dire *hors* norme. L'écrit est ainsi soumis à une évaluation, à la fois scolaire et sociale (presque morale dans le cas du proverbe d'Alex), à laquelle est peut-être moins soumis l'oral. Pendant un exercice d'écoute, Olja demande aux élèves d'expliquer ce que veut dire l'expression « tu te trompes ». Mohammed imite aussitôt le geste de l'écriture dans l'air et dit : « Tu te trompes c'est quand tu écris⁹⁵ ! » C'est-à-dire que l'erreur, dans ses représentations, est liée à l'écrit : l'écrit juge, et la culture scolaire reste largement tributaire de ses représentations écrites.

Les contenus disciplinaires sont enregistrés sur des supports écrits [...] sous forme textuelle, tabulaire ou schématique ; le travail de l'élève passe de façon dominante par des exercices et activités écrits ; l'évaluation est fondée sur l'écrit et les résultats obtenus conditionnent la poursuite de la scolarité dans la classe supérieure. La valorisation de l'écrit qui caractérise la culture scolaire se caractérise en outre par une forte pression scolaire, et plus largement sociale sur les élèves, compte tenu de la forte corrélation entre niveau de scolarisation et niveau socio-économique. L'écrit joue donc le rôle discriminant d'un outil de sélection. (Le Ferrec, 2008 : 116).

⁹³ Cf. Annexes, *Quelques photos à l'appui*, « Apprendre à écrire, apprendre où écrire ».

⁹⁴ Journal de bord de ma recherche, 18/03/2015.

⁹⁵ Journal de bord de ma recherche, 16/03/2015.

C'est-à-dire que « dans le système éducatif français, la compétence d'écrit est une compétence essentielle, particulièrement discriminante à l'égard notamment des publics issus des milieux peu favorisés » (Vigner, 2009 : 96). C'est également la thèse de Bernard Lahire (1995) qui démontre que l'échec scolaire des élèves issus des milieux populaires serait lié à une contradiction entre un rapport scriptural-scolaire, et un rapport oral-pratique au monde.

Dans des milieux où la relation au langage est d'abord orale, dans une approche essentiellement pragmatique (et dans laquelle le français n'a pas sa place), la transition vers un travail écrit tel qu'il est engagé à l'école (mise à distance, appel à la réflexivité, mise en suspens de l'attention accordée aux contenus et finalités de l'échange au profit de différentes sortes de calculs et d'arbitrages langagiers) peut se révéler particulièrement difficile à gérer. (Vigner, 2009 : 96, explicitant la thèse de Lahire, 1993)

D'autre part, comme l'a démontré Marie-Rose Moro (2002) (et à sa suite, Cécile Goï (2005)), il peut exister de la part des élèves des conflits de loyauté vis-à-vis de leurs parents, qui les empêchent, dans certains cas, d'apprendre plus qu'eux. Ainsi, l'entrée dans l'écrit ne dépend pas exclusivement de l'espace sociolinguistique scolaire, même si c'est au cœur de cet espace que l'écrit prend toute son importance. L'on ne se penchera pas ici sur le versant familial de l'acquisition de la langue de scolarisation par l'enfant, mais, bien qu'elle soit difficile à quantifier, il est impossible de nier l'importance de la famille lors de cette acquisition : « Il importe de prendre en compte aussi l'existence de lieux de transmission et d'apprentissage extrascolaires, le milieu familial notamment, où existe une transmission non formelle de l'écrit et de ses usages » (Barré, 2011 : 222–223).

4.3.3 Les difficultés scolaires : une problématique commune aux élèves francophones et allophones

À partir d'un certain seuil de compétence en langue française, on remarque que bien des zones de difficultés sont partagées par les élèves allophones et les élèves dont le français est la première langue de socialisation, notamment en ce qui concerne cette attitude réflexive à l'égard de la langue, qui conditionne l'entrée dans l'écrit (Le Ferrec, 2011 : 75). Ainsi, l'émergence de difficultés chez les élèves (qu'ils soient « à besoins éducatifs particuliers » ou pas) est sans doute l'occasion de s'interroger sur ce français de l'École et l'émergence des obstacles qu'il peut générer pour l'ensemble des élèves.

La problématique du français de scolarisation a émergé du constat de difficultés scolaires présentes chez un nombre grandissant d'élèves, d'abord dans les pays de la francophonie, puis en France (bien que catégorisée différemment, notamment sous

l'expression peu satisfaisante de « maîtrise de la langue », ou parfois des langages), ces difficultés étant notamment attribuées au fait que la langue d'enseignement/apprentissage utilisée à l'école était pour ces élèves une langue étrangère ayant un statut de langue seconde. L'extension de la notion de français de scolarisation, partie de territoires de FLS, au contexte spécifique des structures d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés en France relevant du FLS, puis aux classes « ordinaires » pour élèves francophones est liée au phénomène d'hétérogénéité croissante de la population scolaire, et à la perception de difficultés voisines, sinon communes, aux élèves natifs et non natifs de la langue de scolarisation. (Le Ferrec, 2011 : 64)

Ainsi, le fait d'observer des difficultés similaires chez des élèves dont le français est la première langue de socialisation et chez des élèves allophones nouvellement arrivés peut inviter à considérer l'apprentissage du français de l'École comme l'apprentissage d'une seconde langue pour tous. D'où l'ambiguïté du syntagme « langue de scolarisation », qui peut faire référence à une langue, le français, par opposition aux langues régionales ou de la migration, tout comme il peut faire référence à certains usages spécifiques de la langue française enseignés lors de la scolarisation. Or l'ambiguïté de ce syntagme engendre lui-même d'autres ambiguïtés, notamment de savoir, de la famille ou de l'École, à qui revient l'enseignement de la langue. La « langue de scolarisation » apparaissant toujours au singulier, elle apparaît d'autant plus englobante et le premier pilier du socle commun de connaissances et compétences, la « maîtrise de la langue française », peut tendre ainsi à occulter le processus de socialisation linguistique de l'enfant qui a lieu en dehors de l'École.

L'on pourrait alors considérer cette langue de l'École comme une pratique spécifique de la langue, qui se retrouve de manière plus ou moins similaire dans d'autres langues que le français, et ce qui est en jeu serait alors l'explicitation de cette pratique de la langue. Ainsi, les élèves allophones déjà scolarisés antérieurement peuvent s'appuyer sur leurs compétences dans une autre langue pour manier cet usage de la langue de l'École avec lequel ils sont déjà familiers. À l'inverse, les élèves francophones en difficultés scolaires n'ont peut-être pas encore perçu les variations internes à la langue française, et c'est la coupure entre les variétés parlées par les élèves en dehors de l'école et le français comme langue d'enseignement qui peut les mettre en échec. C'est-à-dire que le fait d'observer les difficultés des élèves permet de déplacer les frontières des catégories, tout en mutualisant les projets de remédiation à apporter à tel ou tel élève en fonction de son rapport à la langue de l'École. C'est ainsi dans la mise en lumière des codes spécifiques de la langue de l'École que l'on pourra envisager une inclusion réelle de l'ensemble des élèves dans le système scolaire français.

Rozerin, l'élève scolaire

Rozerin est arrivée en cours d'année, elle a déjà été scolarisée auparavant en Turquie. Pendant les premiers mois dans la classe d'Olja, elle est très discrète. Olja me confie que ce n'était pas forcément évident pour elle d'accueillir Rozerin dont la langue est très éloignée de toutes les langues qu'elle même connaît. Pour communiquer avec les autres élèves, Olja n'hésite pas à passer par la langue première de l'élève, si elle la connaît, ou en demandant la traduction à un autre élève de la classe. Mais Rozerin est la seule turque, et Olja a donc dû trouver d'autres manières pour établir une communication. Le climat de confiance de la classe d'UPE2A ainsi que les nombreux rituels ont permis à Rozerin de trouver sa place petit à petit.

Mais Rozerin, si elle n'est pas très bavarde à l'oral, réussit dès le départ les exercices écrits : « C'est drôle, Rozerin elle ne parle pas, elle mais lit bien ! » dira Olja le 4 février. Elle apparaît donc comme l'inverse de la plupart des autres élèves, qui ont plus de facilité à l'oral qu'à l'écrit. Pourtant, même lorsqu'elle se met à communiquer avec plus d'aisance, je remarque que Rozerin est beaucoup plus participative lorsqu'il s'agit de faire des exercices scolaires que lorsqu'il s'agit de se raconter. Olja est très confiante quant à la réussite de Rozerin. Pour elle, les erreurs qui subsistent disparaîtront lorsqu'elle pourra mieux s'exprimer : « Elle a encore des difficultés à placer le verbe dans la phrase, par exemple. [...] Il faut qu'elle développe l'oral, et ça ira mieux à l'écrit ». Ainsi, Rozerin, si elle réussit la plupart des exercices de vocabulaire ou de compréhension, a plus de difficultés lorsqu'il s'agit d'inventer des phrases, par exemple. semblant séparer la production langagière scolaire (répondre à des questions dont la réponse est vérifiable) de l'expression personnelle.

L'entretien avec son père confirmera cette hypothèse d'une élève déjà scolaire : celui-ci, bien qu'il ne maîtrise pas complètement le français, pose une série de questions qui montre d'une part qu'il est très attentif à la scolarité de sa fille, et d'autre part qu'il connaît les codes de l'École. Il nous apprend que Rozerin était première de la classe en Turquie, et elle est sûrement l'élève qui est entrée le plus vite dans la langue française des élèves de l'UPE2A que j'ai pu voir. Il s'agit donc bien d'un rapport à l'École, qui a été instauré en Turquie dans son cas, qui a pu être transposé en France. Lorsque ce rapport aux apprentissages scolaires est déjà établi, l'acquisition de la langue de l'École est donc beaucoup plus rapide.

Ainsi, on a vu que si la reprise revêt une place si importante dans l'apprentissage du français comme langue de scolarisation, c'est qu'il s'agit pour l'élève d'entrer dans la parole commune, en coulant le discours personnel dans une forme langagière partagée et véhiculée par l'institution scolaire. À l'écrit comme à l'oral, il s'agit d'apprendre à connaître les espaces de parole réservés à l'élève, que ce soit après une question de l'enseignant ou sur la ligne tracée sur la page. Cette entrée dans la langue ne peut se réaliser sans l'aide d'un expert, et c'est bien grâce à cet accompagnement au cœur de cette *zone proximale de développement* que l'enfant apprend à lire, et devient élève. Dans le cas des élèves allophones, on sait que l'enseignement doit être extrêmement différencié : « La caractéristique majeure d'un enseignement du français comme langue seconde tient à cette nécessité pour le professeur de procéder à un accompagnement le plus attentif possible de la mise en œuvre par les élèves des conduites langagières appropriées » (Vigner, 2009 : 204). Mais n'est-ce pas le cas également de l'ensemble des élèves ? D'autant plus que cette entrée dans le français de l'École et dans la littérature constitue pour tous l'apprentissage d'une nouvelle pratique de la langue, seconde dans le temps par rapport au français comme langue de communication, ou par rapport à la langue de la famille.

D'autre part, le français comme langue de scolarisation ne peut être confondu avec la langue littéraire. Il englobe au contraire une multiplicité d'usages, dépendants des multiples situations d'énonciation auxquelles fait face l'élève lors de sa scolarisation. Le français de l'École est à la fois contextualisé et décontextualisé, passé et présent, pragmatique et symbolique. La principale difficulté réside dans le fait que les élèves allophones doivent « acquérir en même temps le français, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhétoriques disciplinaires, la communication scolaire, en vue de l'intégration et de la réussite dans le cursus scolaire » (Spaëth, 2008 : 64). La « maîtrise du français » évoquée par les programmes serait donc l'apprentissage de la variabilité linguistique et langagière, plutôt que l'apprentissage d'une seule norme excluante. Le défi pour l'élève est alors d'apprendre à adapter sans cesse la langue à la situation d'énonciation et à ses mouvements internes, à établir des liens entre les différents usages de la langue, et donc à bâtir dans l'interaction différents espaces sociolinguistiques. Mais qu'advient-il à la diversité lorsqu'elle est expliquée, justifiée par l'École ? En *comprenant* cette diversité de langages, c'est-à-dire en les explicitant autant qu'en les contenant, la langue de scolarisation peut alors apparaître comme une superstructure qui accueille en son sein la diversité en l'organisant selon sa propre nomenclature. Or cette nomenclature est orientée, à la fois didactiquement mais aussi socialement puisque l'on continue à enseigner que le registre familier est la langue des terreurs de la rue, et que le langage soutenu est celle des nantis. Ainsi enseignée, cette diversité ne sert finalement qu'à promouvoir en creux l'homogénéité de la langue. L'on comprend donc qu'il ne suffit pas d'accueillir une diversité de langues ou de pratiques pour que la prise en compte de la diversité linguistique et langagière soit porteuse d'apprentissages. Comment alors présenter la diversité dans l'enseignement de la variabilité langagière ?

Lors de mes observations, j'ai remarqué que lorsque la diversité était explicitement enseignée, c'était toujours en la comparant à l'unité du français de l'École, de la classe. Mais ne pourrait-on pas envisager l'inverse ? Ne pourrait-on pas partir de la pluralité effective qui existe autour de nous pour comprendre les spécificités du français comme langue de scolarisation ? Cela permettrait à la fois de valoriser les compétences extrascolaires des élèves, et, pour ceux dont la langue employée à l'école diffère le plus de la langue de la maison, la diversité comme point de départ permettrait de ne pas vivre la langue de scolarisation comme quelque chose de normatif et coercitif, mais plutôt comme un choix d'une variété parmi d'autres. Comment donc partir de la pluralité pour construire ensemble une langue commune, le français comme langue de scolarisation ?

- CHAPITRE 4 -

UNE LANGUE POUR TOUS, ET TOUTES LES LANGUES POUR UNE : COMMENT L'« HÉTÉROGÉNÉITÉ » PERMET DE MIEUX ENTRER DANS LE FRANÇAIS COMME LANGUE DE SCOLARISATION ?

*« Aucune langue n'est, sans le concert des autres »
Edouard Glissant*

La définition par l'École d'une norme présentée comme homogène, peut contribuer, nous l'avons vu, à placer certains élèves en position d'insécurité linguistique lorsqu'ils entrent dans le français comme langue de scolarisation. Est-il alors envisageable de repenser cette norme ? Comment accueillir la pluralité des pratiques langagières sans les réduire au *Même* ? Est-il vraiment possible de dépasser un point de vue ethnocentrique lors de cette prise en compte de la pluralité ? Nous verrons d'une part comment le passage du monolinguisme au plurilinguisme à l'École est le résultat d'un changement de paradigme et d'une construction collective. Dans un deuxième temps, nous interrogerons la notion d'*hétérogénéité*, en tentant de définir les conditions grâce auxquelles celle-ci peut devenir une ressource, un point de départ, en prenant l'exemple de l'Éveil aux langues. Enfin, nous nous demanderons si l'on peut établir des ponts entre l'hétérogénéité des élèves entre eux et la variabilité des pratiques langagières d'un élève, c'est-à-dire entre une multiplicité linguistique au niveau social et culturel, et l'édification d'un répertoire langagier individuel.

1. DU MONOLINGUISME AU PLURILINGUISME : UNE CONSTRUCTION COLLECTIVE

« La langue étant l'identité d'un individu, sa valorisation est un outil indispensable pour amortir le « choc de l'étrangeté » que peuvent ressentir les enfants migrants. À cet égard, l'obstacle majeur n'est pas tant la culture de l'enfant allophone que sa négation normative au sein de l'École » (MEN / MESR, 2009 : 135). Lorsque je demande à Olja si elle s'appuie sur les langues familiales, elle me répond :

On apprend au moins à dire « bonjour » « au revoir » dans toutes les langues. Il faut leur faire comprendre qu'on n'est pas là pour les séparer de leur culture d'origine. [...] Et puis après, dès que l'on apprend quelque chose, eux spontanément ils disent : « dans ma langue on dit ça comme ça... », et donc on partage. L'important c'est qu'il

n'y ait pas de prédominance d'une culture par rapport à une autre. Je pense qu'il faut qu'ils vivent ce passage d'une langue à l'autre comme un jeu⁹⁶.

En quoi ce jeu, ce passage d'une langue à une autre est-il porteur d'apprentissages ?

1.1 Des ressources inexploitées

1.1.1 De l'interdiction à l'autocensure : quelle place pour la langue « autre » ?

En interrogeant Olja à propos de sa posture vis-à-vis de la transmission des langues familiales, elle me répond : « Je leur dis [aux parents] de parler leur langue maternelle à la maison avec leur enfant, *mais* de les aider avec les devoirs⁹⁷ ». Pourquoi ce « *mais* », d'où vient cette opposition ? Lors de mes entretiens avec d'autres enseignants, j'ai entendu à plusieurs reprises l'expression d'un possible conflit entre la langue familiale et le travail scolaire. L'un et l'autre seraient-ils donc incompatibles ?

Les élèves qui arrivent dans l'espace scolaire sont marqués du sceau de la diversité sociolinguistique ambiante (qui se surajoute à la diversité sociale et économique), quel que soit le contexte dans lequel ils vivent, quels que soient l'« idéologie linguistique » en vigueur dans ce contexte et le statut attribué aux divers idiomes en présence. Mais l'école confronte inévitablement ces élèves à une réduction sévère et sélective de la diversité linguistique. Les ressources linguistiques qu'ils détiennent, restent, dans leur grande majorité, inexploitées, risquant alors de se tarir sous la pression d'un processus de « planification linguistique invisible » qui consiste, en les ignorant, à les dévaloriser. (Candelier *et al.*, 2003 : 234)

D'autre part, cette réduction est perçue par les élèves comme une interdiction scolaire, et comme le commente une enseignante de cycle 2 après une formation d'Éveil aux langues, « parler dans une autre langue à l'école pour eux, c'est comme dire des gros mots⁹⁸ ! » Les élèves allophones « ont intériorisé la norme scolaire qui fait que tout élève différent est considéré comme « anormal ». Ils savent qu'ils sont en dehors de cette norme linguistique admise tacitement par tous les intervenants scolaires, les élèves, les enseignants, et l'institution dans son ensemble » (Guedat-Bittighoffer, 2013 : 164). Pourtant, lors de cette année de recherche, j'ai remarqué que certaines langues, et notamment l'arabe, avaient un statut très particulier à l'école. Lors d'un groupe de discussion avec les parents autour de la transmission des langues familiales, une mère raconte :

⁹⁶ Entretien avec Olja, 04/12/2014.

⁹⁷ Entretien avec Olja, 26/01/2015 (Je mets en italique).

⁹⁸ Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 17/03/2015.

Ma grande elle me dit : "mais lui il parle anglais !" Comme si l'arabe ce n'était pas aussi bien que l'anglais... [...] Et puis par exemple, moi ma fille à la maison elle m'appelle "Mama", mais dès qu'on arrive à l'école, elle m'appelle "Maman". Je lui ai dit qu'elle pouvait m'appeler "Mama", mais non. Je crois qu'elle pense qu'on n'a pas le droit de parler arabe en dehors de la maison⁹⁹.

Dans le cadre d'un atelier d'Éveil aux langues, j'ai entendu un enfant à qui on avait demandé s'il savait compter en arabe répondre : « Ma mère elle me parle arabe, mais elle m'a dit que je dois pas le dire¹⁰⁰ ». Dans l'UPE2A que j'ai observée pendant plusieurs mois, j'ai remarqué que les élèves de l'Europe de l'Est parlaient très souvent roumain entre eux, dès qu'ils n'étaient pas avec d'autres enfants. Inversement, je n'ai jamais entendu les élèves maghrébins prononcer un mot d'arabe ou de kabyle, même lorsque cela était permis. Lors d'un exercice oral autour de leur arrivée en France, Olja a demandé le nom de sa ville d'origine à Ouerdia, qui s'est soudain mis à rougir en disant : « je ne peux pas le dire en français, maîtresse ». Elle a alors chuchoté à une camarade algérienne le nom de sa ville, qui l'a répété pour toute la classe. C'était un nom propre, impossible à traduire, et il est probable que Ouerdia ait senti qu'elle n'avait pas le droit de le dire en classe¹⁰¹. Je pourrais citer de nombreuses autres occurrences de situations semblables qui m'ont intriguée quant à la relation de l'École avec l'arabe. Sans prétendre généraliser à partir de ces quelques observations que j'ai pu faire, je me suis rendu compte qu'il est délicat de parler des « langues familiales », c'est-à-dire de créer une catégorie englobant l'ensemble des langues des élèves par opposition à la langue de l'École, puisque chaque langue entretient un rapport particulier avec l'École, dépendant d'une multiplicité de facteurs.

1.1.2 Les langues autres au sein de l'École : un état d'exception ?

Les enseignants interrogés, le directeur de l'école, l'IEN, tous ont évoqué le principal problème d'autoriser les langues familiales des élèves à l'École : cela favoriserait les communautarismes. Dans mon journal de bord à la date du 19 janvier, je note : « Deux élèves parlent en roumain. Olja leur demande de ne pas le faire, « est-ce que c'est poli pour les autres, de parler en roumain ? C'est pour en dehors de l'école ! » Elle m'explique plus tard qu'elle essaie de leur faire comprendre que dans la classe il faut communiquer en français, car c'est la langue de communication entre tous. Mais elle ne veut pas non plus les culpabiliser de parler leur langue. Alors parfois elle laisse faire, parfois elle les reprend. Elle m'explique que

⁹⁹ Groupe de discussion « Grandir avec plusieurs langues, comment faire ? » Association DULALA, 04/02/2015.

¹⁰⁰ Atelier d'Éveil aux langues, 27/03/2015.

¹⁰¹ Journal de bord de ma recherche, 23/01/2015.

l'un des problèmes, c'est que les enfants se regroupent par nationalités, que les nationalités créent les affinités. Plus tard, un élève s'approche d'elle : « Eh maîtresse, il m'a parlé dans sa langue ! »¹⁰² ». De même, Olivier m'a confié au sujet de certaines de ses élèves chinoises : « C'est peut-être pour ça qu'elles ont des difficultés à l'oral, elles parlent tout le temps chinois entre elles, mais je ne pense pas qu'il faut leur interdire¹⁰³ ».

Pourtant, il serait abusif de dire que les langues familiales des élèves sont interdites à l'École. Il arrive même qu'elles soient autorisées, mais sous certaines formes, dans certains buts bien précis. Par exemple, je demande un jour à Olja, qui sait parler la même langue que l'une de ses élèves, si elle l'utilise avec elle.

J'essaie de parler le plus possible en français. Sauf si vraiment elle butte sur un mot, elle est complètement bloquée, je passe par sa langue, mais j'évite, surtout par rapport aux autres élèves. [...] Pareil, je comprends le roumain, alors quand les garçons parlent entre eux, ça me permet de vérifier s'ils ont bien compris¹⁰⁴.

Les langues familiales peuvent ainsi être une façon d'entrer en communication avec l'élève, de le « débloquer », ou de s'assurer de ses apprentissages en français.

E : Vous comprenez timide ? Comment on dit timide... en arabe ? Férielle ?

F : [*traduit en arabe*]

M : Ah oui d'accord.

E : Ah voilà, c'est génial, elle a bien appris le français ! Elle a compris en français, donc c'est bien¹⁰⁵ !

De même Olja me raconte son désarroi initial face à Rozerin, dont la langue turque est trop éloignée de celles qu'elle connaît¹⁰⁶. C'est-à-dire que les langues familiales des élèves sont bel et bien utiles et utilisées au sein de l'espace scolaire, mais sans que les différents acteurs en parlent entre eux, comme si ce recours à d'autres langues était passible de critiques.

La référence à la langue première [des apprenants] est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser. (Castellotti, 2001 : 34)

Ainsi, cette honte qui pèse sur les langues familiales empêche peut-être les enseignants comme les élèves de s'en servir, alors même que la recherche a démontré que l'« on

¹⁰² Journal de bord de ma recherche, 19/01/2015.

¹⁰³ Entretien avec Olivier, 25/03/2015.

¹⁰⁴ Entretien avec Olja, 26/01/2015.

¹⁰⁵ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

¹⁰⁶ Entretien avec Olja, 09/02/2015.

n'apprend jamais une autre langue que par rapport à sa propre langue » (Vigner, 2009 : 130).
Mais concrètement, comment cela se passe-t-il ?

1.2 Le « filtre » des langues familiales

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'École, il s'agit d'acquérir une langue cible, toujours à partir de la langue source. Pourtant, la difficulté de l'enseignement du français aux élèves allophones, c'est qu'il est enseigné en milieu homoglotte : le français comme langue et le français comme matière sont confondus. Or, on sait qu'il est impossible d'apprendre une seconde ou une troisième langue de manière exclusive.

La langue première, ou plutôt le système intériorisé par l'apprenant de cette langue, apparaît comme un élément déterminant dans la construction et l'évolution de l'interlangue, comme un facteur essentiel à prendre en compte dans le développement de celle-ci. [...] L'interlangue apparaît donc comme un processus éminemment interactif au sein duquel les deux langues concernées entretiennent des relations d'imbrications et d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences, testées puis affirmées par l'apprenant grâce au contexte qui peut s'avérer plus ou moins facilitateur pour l'acquisition. (Castellotti, 2001 : 72)

C'est-à-dire que même si l'enseignant ne peut mobiliser toutes les langues de la classe, elles ne sont pas absentes pour autant. Elles apparaissent notamment dans les erreurs des élèves, qui fonctionnent comme des prismes lors de l'acquisition du français. Au niveau phonétique, « les interférences de la langue d'origine sur la perception des phonèmes du français seront constantes chez les élèves non-francophones lors de la première année de leur scolarisation en France » (Rafoni, 2007 : 242). Par exemple, il est difficile à l'élève lusophone Leonardo de prononcer le son [y], qu'il prononce souvent [u] ; inversement, il écrit "mulin" pour écrire 'moulin'. Au niveau orthographique, j'ai remarqué lors de ma première visite qu'Hamidou écrivait les jours de la semaine en omettant toutes les voyelles, sauf le i : « mrdi ; mrcrdi, vdrdi », semblant ainsi appliquer le principe d'écriture arabe dans lequel on ajoute les voyelles à l'oral, tout en conservant le « di » final dont il a perçu la répétition¹⁰⁷. Ainsi, il serait possible de comprendre l'origine de certaines erreurs en fonction des langues d'origine des élèves, comme par exemple l'oubli des déterminants par certains élèves de langues d'Europe de l'Est, comme le souligne la Maître E lors de notre entretien¹⁰⁸. « Les erreurs, loin

¹⁰⁷ Journal de bord de ma recherche, 19/01/2015.

¹⁰⁸ Journal de bord de ma recherche, 16/01/2015.

de devoir être évitées, constituent les indices des états transitoires (à ce titre nécessaires et incontournables) de l'activité d'apprentissage » (Castellotti, 2001 : 71).

E : Voilà, donc là il y a quelques petites fautes. Là pareil, globalement, il a le vocabulaire, il a quand même assimilé beaucoup de vocabulaire, mais il confond encore beaucoup un / une, il sait pas si c'est féminin ou masculin.

M : Ah, d'accord, d'accord.

E : Voilà, le genre des mots. Il va dire une manteau à la place de un manteau... Mais bon, je crois que dans les pays de l'Est, c'est une autre façon de...¹⁰⁹

Ces interférences, ces erreurs, ces marques transcodiques « sont la preuve des ressources et de la capacité des locuteurs à résoudre un problème d'encodage » (Auger, 2014 : 168). C'est-à-dire que les aller-retour entre une langue cible et une langue source sont nécessaires, puisque « les locuteurs font toujours appel à des connaissances antérieures, acquises lors de l'appropriation de la langue maternelle et/ou d'une autre langue étrangère pour développer le "mode langagier" » (Auger, 2014 : 168). Ainsi, au lieu de chercher à combattre des erreurs, il serait plus efficace d'explicitier les systèmes linguistiques des deux langues en contact, afin de différencier leurs caractéristiques. L'on pourrait ainsi s'appuyer sur les erreurs de certains élèves pour travailler en grand groupe sur l'orthographe du français. L'ancrage des règles dans les histoires personnelles pourrait certainement contribuer à leur mémorisation. Ainsi perçue, la langue première peut être appréhendée comme le « médiateur affectif et culturel qui va participer à l'élaboration et à la structuration de la personnalité, tout autant qu'à celle de l'identité culturelle » (Goï, 2005 : 18).

1.3 Les affiches plurilingues : analyse d'une pratique de classe

J'ai eu la chance d'assister à une séance qui consistait à élaborer avec les élèves différentes affiches plurilingues¹¹⁰. Sur la première il s'agissait de collecter les « bonjour » dans les langues des élèves, sur la seconde les « merci », sur la troisième les « au revoir », et sur la dernière les prénoms des élèves dans les différents alphabets. Parallèlement, on regardait sur une carte les pays d'origine des élèves. Ainsi, Hamidou nous annonce qu'il vient du Mali, mais il ne sait pas où est situé le Mali sur le planisphère. Tous les élèves se précipitent alors sur la carte pour chercher le Mali, et de cette grappe d'enfants, je vois soudain sortir Hamidou, rayonnant, qui crie : « Eh ! Moi je viens d'Afrique, moi ! ». Les

¹⁰⁹ Réunion d'Olja avec les parents, 28/03/2015.

¹¹⁰ Journal de bord de ma recherche, 26/01/2015.

élèves se montrent donc extrêmement curieux et joyeux durant toute la séance, une joie liée à la fois à cet espace qui leur est offert pour parler d'eux, mais aussi une joie de la découverte des connaissances des autres élèves.

Le premier point de l'analyse de cette séance porte sur l'entrée des élèves dans cet espace plurilingue exceptionnel. En effet, l'enseignante et moi-même pensions à tort que les élèves transmettraient leur langue de manière spontanée, et pourtant ce ne fut pas le cas. Lors de cette séance, certains élèves n'hésitent pas à apprendre aux autres à dire bonjour, au revoir, merci dans leur langue maternelle. D'autres élèves, en revanche, répondent qu'ils ne savent pas, qu'ils ont oublié et restent silencieux. Mais ce silence évolue au fil de la séance. Ainsi, sur la première affiche, nous ne sommes arrivés qu'à récolter qu'un nombre réduit de bonjour. Sur la seconde puis la troisième, certains élèves qui avaient *oublié* décident d'écrire. « Bilal ne se rappelait plus, mais c'est revenu, apparemment ! », commente l'enseignante. De même, Rayane à la fin de la matinée s'approche pour me dire qu'il se souvient de la façon d'écrire son nom en alphabet arabe, et me demande s'il peut l'ajouter sur l'affiche. Or, au long des nombreux ateliers d'Éveil aux langues avec les enfants, avec les enseignants ou avec les parents, j'ai remarqué le même processus. Si l'on demande frontalement à quelqu'un de dire tel ou tel mot dans sa langue ou de chanter une chanson dans sa langue, par exemple, la plupart du temps on n'obtiendra aucune réponse. C'est souvent à la fin de l'atelier que les participants s'approchent en me disant qu'ils savent telle ou telle chose, qu'il peuvent compléter tel ou tel travail, etc. Ainsi, entrer dans un espace plurilingue n'est pas immédiat, cette entrée est de l'ordre d'une découverte, d'un changement de point de vue, d'une construction d'un espace d'intersection entre la langue du dedans et la langue du dehors, entre la langue de la famille et la langue de l'École.

D'autre part, l'ouverture de cet espace plurilingue modifie le rapport à l'enseignante et au savoir. Par exemple, je remarque que Ouerdia, élève assez timide, est celle qui connaît le mieux l'alphabet arabe. Ainsi, après avoir écrit son prénom, elle aide les autres élèves à écrire le leur dans l'alphabet arabe, en établissant des correspondances avec les lettres de son prénom. « Regarde, là c'est B, là c'est A, alors là il manque un L... ». Elle s'empare de la craie, et s'improvise spontanément enseignante pour les autres élèves. De même, lorsqu'Olja lui demande de dire merci en arabe, elle n'hésite pas à corriger sa prononciation :

E : Comment on dit merci en arabe ?

O : Soukran.

E : Shoukran ? [sans rouler le R]

O : Non ! C'est pas comme ça que ça se prononce ! ShoukRan [accentue le R roulé]

À la fin de l'exercice, Olja s'exclame : « En fait, ils connaissent déjà plein de choses ! » : le fait de prendre en compte les langues familiales permet de reconsidérer le statut de l'élève comme page blanche destiné à l'acculturation par l'institution scolaire.

Finalement, cette séance de réalisation d'affiches plurilingues a engagé les élèves sur la voie d'une approche comparative. Ainsi, dès qu'un élève prononce un mot dans sa langue, les autres élèves réagissent en essayant de comprendre ce mot inconnu. Ils commentent ainsi la grande ressemblance entre « bom dia » et « buenos días ». Lorsqu'Olja demande à Leonardo de dire merci en portugais, Nikita compare spontanément le mot à une expression anglaise qu'il connaît et qui lui ressemble phonétiquement.

E : Comment on dit merci en portugais ?

L : Obrigado.

N : [*Éclatant de rire*] : "oh my god"...

De plus, puisque certains élèves ne connaissent pas forcément l'alphabet de leur langue première (notamment l'alphabet cyrillique ou arabe), ils proposent d'écrire les mots avec l'alphabet latin, c'est-à-dire de les transcrire phonétiquement. Or cette transcription phonétique est porteuse d'un apprentissage fondamental de la langue : celui de la correspondance graphie-phonie. Ainsi, cette séance permet de créer du lien entre des langues qui sont présentées par l'institution comme cloisonnées entre elles. Ce travail rappelle celui épaulé par Nathalie Auger lors du projet *Comparons nos langues*, une démarche qui « propose [...] de s'appuyer sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français puisque tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants à la langue à apprendre » (Verdelhan, dans Auger, 2004 : 7).

Ainsi, si « la langue maternelle forme comme un filtre par lequel passent les acquisitions du français » (Verdelhan, dans Auger, 2004 : 15), il s'agit, pour l'apprentissage d'une langue, d'apprendre à établir des ponts, à créer des liens entre les différentes langues en présence. Or, comme le propose Luc Grusson, une pédagogie du plurilinguisme doit aussi et surtout être une pédagogie de l'alliance éducative avec les parents¹¹¹. Le rapport avec les familles, s'il est didactisé, peut permettre la construction d'une conscience métalinguistique profitable à l'ensemble des élèves. Comment donc didactiser ce rapport aux parents ? Comment l'hétérogénéité peut-elle devenir une ressource pour l'apprentissage du français ?

¹¹¹ Luc Grusson, Conférence *Migrer d'une langue à l'autre*, 26/11/2014, Musée de l'Histoire de l'Immigration.

2. L' « HÉTÉROGÉNÉITÉ » COMME RESSOURCE : LA DÉMARCHE D'ÉVEIL AUX LANGUES

« Tant à l'intérieur d'une langue qu'entre langues différentes, c'est la variation qui caractérise le langage humain : variations liées à l'histoire, à la situation de communication, au statut des langues et des personnes » (Candelier *et al.*, 2003 : 83). Or, on l'a vu, cette variation est le plus souvent perçue comme un obstacle, comme un problème auquel il faut faire face. « Le problème c'est que les enfants qu'on a viennent d'un milieu où ils mélangent beaucoup les langues¹¹² ». Dans une école en zone d'éducation prioritaire dans laquelle j'ai effectué des ateliers de formation à l'Éveil aux langues, une enseignante évoquait la difficulté de la « non mixité » de l'école, sachant que la grande majorité des élèves était issue de l'immigration. Alors que je voyais dans les élèves – avec un point de vue de chercheur autour de la diversité – des ressources linguistiques plurielles et diversifiées, je me suis rendu compte que les acteurs de terrain *homogénéisaient* cette hétérogénéité par comparaison avec des écoles socialement et scolairement plus mixtes, contribuant à distinguer et catégoriser les élèves français natifs des enfants issus de l'immigration. Mais peut-on prendre en compte cette diversité de profils et de langues sans les rassembler sous l'étiquette d'élèves « non-francophones » ou « à besoins éducatifs particuliers » ? Comment accepter les différences sans les réduire au Même ?

2.1 L'Éveil aux langues : repenser l'hétérogénéité

Il existe aujourd'hui différentes « approches plurielles » qui s'appuient sur l'hétérogénéité du contexte pour construire un apprentissage. L'Éveil aux langues est une de ces approches, théorisée par Hawkins en 1984 sous le concept de « language awareness¹¹³ ». À partir des différents auteurs qui ont étudié l'Éveil aux langues ainsi que des expériences du terrain, nous essayons de comprendre ici comment cette pédagogie permet de repenser le concept de l'hétérogénéité en bousculant la chronologie des étapes de l'apprentissage d'une langue. Comment un problème peut-il devenir une ressource ? Comment un *a priori* peut-il devenir un horizon ?

¹¹² Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 04/02/2015 (Je mets en italique).

¹¹³ Hawkins Eric, 1984, *Awareness of language: An introduction*, Cambridge University Press.

2.1.1 L'hétérogénéité comme horizon

L'un des principaux objectifs de l'Éveil aux langues est bien de faire entrer tous les élèves dans la diversité linguistique, en leur faisant découvrir de nouvelles langues, de nouvelles sonorités, de nouveaux systèmes linguistiques.

L'approche connue sous le nom d'"éveil aux langues" se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le "monde des langues", à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est étranger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage. (Candelier, 2005 : 34)

Il s'agit donc bien d'une ouverture à une diversité des langues et cultures, la connaissance et la compréhension de celle-ci étant envisagée comme ce vers quoi il faut tendre.

Or, cette ouverture à la diversité linguistique et culturelle doit s'accompagner d'une évolution des attitudes des élèves face à cette diversité, le but étant que l'Éveil aux langues « engage les élèves à se construire une culture langagière les entraînant dans un nouveau rapport aux langues, dont on peut espérer qu'il participera à un nouveau rapport à l'Autre ». (Candelier *et al.*, 2003 : 40). Ainsi, par exemple, à la fin d'un atelier d'Éveil aux langues dispensé lors d'une formation d'enseignants, la directrice de l'école entre dans la classe en disant : « Ils sont tous en train de se dire bonjour dans plein de langues différentes dans les escaliers, qu'est-ce qu'il se passe¹¹⁴ ? », c'est-à-dire que les élèves ont appris à se saluer dans différentes langues, ils ont donc fait l'expérience d'une réalité plurielle.

C'est l'« humanisme du divers » (Abdallah-Preteille, 2005) ou l'éthique de la diversité en éducation (Auger, 2007) : « la diversité s'énonce au pluriel » (Abdallah-Preteille, 2005 : 34), et le vivre-ensemble s'apprend au cœur de cette découverte de la diversité. Mais s'il s'agit d'avancer vers une vision plurielle, il s'agit également de partir de l'hétérogénéité des élèves. L'Éveil aux langues serait ainsi dans le même mouvement « accueil des élèves dans le monde diversifié des langues, et accueil des élèves dans la diversité de leurs langues » (Candelier, 2003 : 331).

¹¹⁴ Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 17/03/2015.

2.1.2 L'hétérogénéité comme point de départ

En effet, la démarche d'Éveil aux langues propose de s'appuyer sur les langues des élèves du groupe, auxquelles l'animateur peut ajouter d'autres langues afin de les engager dans une démarche de comparaison de différents systèmes linguistiques. Or, la prise en compte des langues des élèves permet de valoriser un patrimoine souvent invisible à l'intérieur de l'espace scolaire. Après un trimestre d'ateliers d'Éveil aux langues, on se rend souvent compte que dans un groupe de quinze élèves on peut compter cinq ou six langues familiales ! Or, valoriser les langues familiales des élèves permet aussi de valoriser les élèves eux-mêmes, de les accueillir de manière bienveillante au sein de l'école et de permettre ainsi une entrée plus sereine dans les apprentissages. Un exercice typique de l'Éveil aux langues consiste à faire écouter aux élèves une piste sonore sur laquelle est enregistrée une dizaine de "bonjour" dans différentes langues¹¹⁵. J'ai constaté qu'à chaque fois, lorsqu'ils entendent *leur* bonjour, les élèves ont une réaction d'étonnement ou de joie. Leurs langues familiales n'ont *a priori* pas de place dans l'école et le fait de les entendre peut représenter comme une sorte de transgression passagère pour les élèves.

Lors d'un atelier d'Éveil aux langues où les enfants étaient particulièrement excités, j'ai décidé de les asseoir tous autour de la table, pour les calmer. J'avais dans les mains des cartes représentant des animaux pour faire un travail autour des onomatopées. Un élève dissipé m'a alors dit d'un ton provocateur : « Moi je sais comment on dit "âne" en arabe ». Je lui ai donc demandé de le dire, puis de le répéter plus fort pour que les autres puissent apprendre aussi. Nous avons ensuite traduit et répété tous les autres noms d'animaux en arabe, et l'élève *rebelle* est donc devenu pour quelques minutes le professeur de ses camarades. C'est-à-dire que puisque l'animateur ne peut pas connaître l'ensemble des langues des élèves, il lui est nécessaire de déléguer successivement la source du savoir aux enfants, une démarche qui n'est pas forcément évidente pour un enseignant : « C'est peut-être notre déformation professionnelle, mais on aime bien tout maîtriser quand on propose quelque chose à nos élèves¹¹⁶ ». C'est aussi ce que note Nathalie Auger en analysant les limites de telles approches : « Les enseignants sont, en effet, souvent en insécurité linguistique quand on leur propose de mettre en œuvre des démarches permettant la prise de conscience des transferts possibles entre les langues, par exemple des langues parlées en famille vers celle de l'école » (Auger, 2013 : 127). Or, plus que le fait connaître ou non la réponse en tant qu'enseignant, la

¹¹⁵ Ressources pédagogiques DULALA : <http://www.dunelanguealautre.org/wp-content/uploads/2014/02/Audio-1.wav>

¹¹⁶ Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 17/03/2015.

difficulté réside peut-être dans le fait de reconnaître aux élèves des compétences qui débordent le domaine scolaire. Ainsi, les élèves qui entrent facilement dans la démarche de l'Éveil aux langues ne sont pas toujours les bons élèves. Lors d'un atelier que j'ai dispensé dans l'UPE2A, j'ai ainsi remarqué que les élèves qui avaient le plus de difficultés en classe étaient les premiers à terminer, et peut-être les plus motivés par les activités proposées¹¹⁷. Ainsi, mobiliser des compétences qui ne sont pas forcément propres à l'École les désinhibe et les met en confiance lors de la réalisation de travaux. C'est-à-dire que le fait de prendre en compte un élève dans toute sa profondeur permet de lui conférer un espace réel au sein de l'École, espace nécessaire pour pouvoir apprendre. « Cette reconnaissance des élèves et de leur(s) langue(s) ou variations intralectales peut motiver à entrer dans la norme linguistique scolaire » (Auger, 2007 : 84).

2.1.3 De l'hétérogénéité à la diversité : de l'obstacle à la ressource

« D'obstacle, la langue première peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir des repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues » (Castellotti, 2001 : 43). Il faut donc « (s') autoriser à utiliser toutes les langues comme une ressource » (Auger, 2014 : 169), des ressources bénéfiques à l'ensemble des élèves de la classe.

Or, utiliser cette pluralité de langues et de savoir-faire des élèves comme point de départ de l'apprentissage scolaire a une incidence sur cette *hétérogénéité*, qui devient alors *diversité*. « Parler de la « diversité » est un choix lexical bien préférable. En effet, dans la littérature didactique, la diversité est positive, c'est une richesse, alors que l'hétérogénéité est considérée plutôt comme un obstacle, une difficulté supplémentaire » (Deprez, 2012 : 40). Mais plus qu'un choix lexical, ce passage de l'hétérogénéité à la diversité ne marque-t-il pas cette possibilité de didactiser les différences, de comprendre l'Autre au sein du Même ? Si la diversité est une organisation de l'hétérogénéité, quels critères pourra-t-on utiliser pour inclure la différence sans l'englober ? « Dans le débat homogénéité vs hétérogénéité, débat très ancien qui s'enliserait sur des positions quasi idéologiques, **la variation** introduit l'indispensable lien social qui permet l'étude du changement » (Deprez, 2012 : 42).

Ainsi, l'Éveil aux langues est à la fois orienté vers la diversité, vers un monde pluriel, mais il est également ancré dans cette diversité, qui lui sert de base. La diversité est donc à la

¹¹⁷ Journal de bord de ma recherche, 15/04/2015.

fois le point de départ et le point d'arrivée de cette démarche pédagogique. Que se passe-t-il donc entre ces deux points, ou plutôt entre ces deux ensembles de points ?

2.2 L'Éveil aux langues : une réflexion sur le langage

2.2.1 Une approche comparative : apprendre à créer des liens

L'Éveil aux langues fonctionne en grande partie sur le principe de la comparaison de langues. « Confrontés à une tâche d'élucidation du sens, ils [les élèves] s'avèrent ainsi capables de mettre en œuvre des stratégies d'approche des langues qui tiennent compte à la fois des similitudes et de la diversité » (Castellotti, 2001 : 45). Il s'agit moins, en effet, d'apprendre une langue, que de comprendre les ressemblances et différences qu'elle peut avoir avec d'autres langues. L'Éveil aux langues permet ainsi « une remise en question non pas tellement de la langue majoritaire en tant que telle mais de son exclusivité par rapport aux *autres* langues, qu'il s'agisse des langues enseignées à l'école, des autres langues nationales ou régionales, des langues des pays voisins, des langues connues par les élèves et leurs familles, souvent minorisées, voire d'autres langues encore, intéressantes en raison de l'ouverture qu'elles offrent vers d'autres fonctionnements langagiers (comment fonctionne le genre en swahili ? comment forme-t-on les noms des jours de la semaine en portugais ou en persan ?...) ou d'autres systèmes graphiques (chinois, amharique, etc.) » (Candelier *et al.*, 2003 : 224). Il s'agit donc bien d'apprendre à créer des liens entre différentes langues, sachant que c'est ce processus d'édification de ponts entre une langue et une autre qui permet à tout individu d'apprendre une seconde ou une troisième langue. « L'éveil aux langues tel que nous le concevons descend en ligne directe du concept de langage en tant que matière pont (« bridging subject ») à travers le curriculum qui avait été présentée en Grande-Bretagne par Hawkins dès 1974 » (Candelier *et al.*, 2003 : 29).

Cette compétence de construction de ponts entre une langue et une autre est largement développée par la Boîte à Histoires¹¹⁸, un outil inspirée par le travail de Fiorenza Manzotti en Italie et adapté par Anna Stevanato, fondatrice de DULALA, dans une perspective de découverte des langues et de développement du langage. Il s'agit de raconter aux élèves une histoire dans une autre langue que le français, à l'aide d'éléments symboliques qui sortent petit à petit d'une boîte : le loup est un gant noir, le Petit Chaperon Rouge est un cône rouge, etc... Or les élèves, sans forcément être familiers de la langue utilisée, comprennent l'histoire

¹¹⁸ Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui*, « La Boîte à Histoires (DULALA) ».

racontée. Il est même possible pour le conteur de percevoir chez les enfants cette activité de compréhension, qu'il doit lui-même favoriser en réservant un espace à leurs réactions au sein de sa parole. Ainsi, il arrive souvent que lors de la présentation d'un personnage en langue étrangère, les enfants traduisent à haute voix le nom de ce personnage en français. Je me souviens d'un atelier où je décomptais en suédois les sept petits chevreux, et un élève a décidé de compter en même temps que moi ... en anglais. C'est-à-dire que les élèves sont confrontés tout à la fois au passage d'un objet symbolique à sa réalité (du gant au loup), et en même temps au passage d'une langue à une autre. Dans ce double mouvement de traduction et signification, les élèves bâtissent des ponts entre les langues, entre les signifiants et les signifiés, entre la parole du conteur et la leur. Ainsi, l'intérêt réside peut-être moins dans l'acquisition d'un système linguistique ou d'un autre, mais bien plutôt dans l'observation de cet entre-deux, ce moment de transition difficile à saisir, mais nécessaire à toute éducation au plurilinguisme. Il s'agit alors de considérer ce passage d'une langue à une autre comme une compétence à part entière.

« Si, du point de vue métalinguistique, les programmes et instructions officielles s'accordent généralement pour encourager un travail comparatif entre la langue à apprendre et la langue de référence de la classe, de nombreux systèmes éducatifs (et le système français en est un très bon exemple) pratiquent de fait un cloisonnement disciplinaire étroit et souvent rigoureusement étanche » (Castellotti, 2001 : 78). Il faut cependant noter des avancées institutionnelles qui ont œuvré dans ce sens depuis une quinzaine d'années. La Boîte à Histoires est donc un outil qui permet de mettre en pratique ce décroisonnement entre langue française et langue étrangère, entre langue écrite et langue orale, entre parole de l'enseignant et parole des élèves. Il s'agit bien de faire émerger une parole bilingue ou plurilingue en incluant d'une part la parole des enfants lors du récit en langue étrangère, mais également en intégrant les mots que les enfants ont retenu dans la langue étrangère lors d'un deuxième récit de l'histoire en français. C'est au cœur de cette parole bi/plurilingue que les enfants pourront transférer sereinement les compétences qu'ils ont d'une langue vers l'autre, et comprendre ainsi la place du français en tant que langue de communication de la classe.

2.2.2 L'édification d'une langue commune

Lors de la dernière des quatre séances d'Éveil aux langues proposées pour une formation, une enseignante de GS m'explique que depuis quelques temps, les enfants « apportent » des mots étrangers en classe, le déclencheur ayant été, selon elle, le voyage de l'un des élèves aux États-Unis, ce qui lui a permis d'une part de faire un peu d'anglais avec

eux, et d'autre part, de sortir la carte du monde pour leur montrer les différents pays qu'ils connaissaient. Ainsi, le fait d'autoriser une langue autre que le français (ici l'anglais) a permis aux élèves d'en proposer de nouvelles. Pourtant, avant un projet explicite autour du plurilinguisme, il semble comme convenu que le français est la seule langue acceptée dans l'enceinte de l'école. Dans ce cas, la chronologie linguistique de l'École apparaît donc comme le modèle inversé de la chronologie linguistique sociale, puisqu'à l'École, on part de cette unité, la langue française, pour arriver, parfois, à une diversité de langues. Mais ne devrait-ce pas être le contraire ? Au lieu de leur interdire l'utilisation d'une langue autre jusqu'à ce qu'elle soit autorisée dans un cadre précis, ne serait-il pas plus judicieux de montrer aux élèves qu'il existe une multiplicité de langues autour d'eux, et que, pour que tous puissent communiquer dans la classe, il est plus pratique et fonctionnel d'utiliser la langue française ? C'est-à-dire que le fait de partir de la diversité linguistique présente dans l'espace social permettrait de faire comprendre aux élèves la fonction de la langue française, une langue partagée par l'ensemble des individus de la classe.

C'est pourquoi l'Éveil aux langues propose de faire de la diversité un point de départ, dans le but de comprendre le pourquoi de cette langue partagée par tous. « Une mobilisation de la diversité permet aussi, en priorité, de développer la langue commune, en explicitant, donc en donnant du sens à la place qu'elle occupe. [...] Du point de vue scolaire, cela implique de construire une éducation plurilingue au sens général du terme (langues, variétés, styles, etc.) » (Castellotti, 2012 : 120). Il s'agit bien de construire un espace commun « à l'intersection de ces mini-espaces individuels » (Rafoni, 2007 : 20), un espace justifié par la nécessité vitale de se parler. Ainsi la langue française serait choisie librement et non plus subie par les élèves : elle serait langue commune, et non plus langue excluante. C'est en construisant cette langue commune, en lui conférant un sens, que les élèves entreraient dans la langue de scolarisation et tous ses mystères. Dans un chapitre intitulé « Diversité des contextes et des élèves », Michel Candelier et Jacqueline Billiez se penchent sur la question de la dénomination de la langue scolaire, que l'on appelle selon eux à tort langue maternelle, alors qu'elle est bien souvent langue seconde ou troisième.

Cette querelle de dénomination peut paraître futile mais elle représente pourtant un enjeu redoutable lorsqu'il est question d'identité : **la langue scolaire perdrait certes son exclusivité comme seule langue culturelle et identitaire reconnue**, elle ne serait plus qu'une langue parmi d'autres (ou presque) – choisie pour des raisons politiques immédiatement perceptibles mais pas immédiatement légitimes [...] – mais **elle gagnerait un nouveau rôle, celui de langue commune**, prête pour la construction d'une *collectivité* sociopolitique [...], bien que souvent très composite et cosmopolite.

L'espace réel et symbolique offert alors aux autres langues autorise une réinscription identitaire de nombreux élèves bilingues dans les langues qu'il connaissent, dans les groupes qui les parlent et auxquels il peuvent *également* se sentir appartenir légitimement. (Candelier *et al.*, 2003 : 222)

2.2.3 Réfléchir sur le français comme langue de scolarisation

Nous avons donc vu que le fait de partir de la diversité linguistique présente dans l'espace scolaire permet de donner une fonction et une signification au français comme langue de scolarisation, langue commune avant d'être langue d'évaluation. Mais la démarche pédagogique de l'Éveil aux langues permet également de réfléchir de manière plus détaillée sur les spécificités de cette langue de scolarisation, une réflexion qui advient au cœur de la comparaison. Par exemple, lors d'un exercice autour des jours de la semaine¹¹⁹, l'animateur présente aux élèves des étiquettes sur lesquelles sont inscrits des jours de la semaine. Plusieurs langues sont présentes, et il s'agit donc dans un premier temps de diviser en quatre tas les étiquettes, selon les langues ou les alphabets. Puis les élèves doivent remettre dans l'ordre les jours, en verbalisant leurs hypothèses. On se rend compte alors que certains systèmes utilisent les planètes pour nommer les jours, comme le français (lune, mars, mercure...), alors que d'autres systèmes comptent les jours (notamment le portugais, ou le mandarin). Mais dans la majorité des cas, on retrouve un radical invariable, qui correspond à « di » en français, à « day » en anglais, à « 星期 » en mandarin, etc. La comparaison permet donc à la fois de comprendre la logique de la langue française en tant que système linguistique, tout comme l'arbitraire qui existe dans chaque langue. Il s'agit donc d'amener l'élève à penser sur la langue, c'est-à-dire à se positionner face à cette langue et non plus seulement la subir passivement comme source de possibles erreurs.

L'Éveil aux langues permet donc aux élèves de s'intéresser à l'autre, le comprendre, s'ouvrir à la pluralité des façons de dire et de faire, mais dans le même mouvement d'observer le Même comme étant possiblement différent, et essayer de le comprendre avec cette même distance de la compréhension. C'est peut-être ce regard de mise à distance qui permet de ne pas réduire l'Autre au Même, puisque l'un et l'autre sont envisagés dans un même mouvement de recherche. C'est sur ces bases que peut naître une pédagogie du détour, dans laquelle « le détour fonctionne comme un miroir qui renvoie l'élève à une relativité de sa ou de ses propre(s) langue(s) qu'il ignorait jusque-là, tant il avait à la fois « naturalisé » et « universalisé » le connu. La logique du détour entraîne l'élève à sortir du connu, à le

¹¹⁹ Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui*, « Atelier d'Éveil aux langues : les jours de la semaine (DULALA) ».

regarder, le réfléchir (dans les deux sens du terme) à partir d'un autre point de vue : le processus de décentration est alors en marche » (Candelier *et al.*, 2003 : 47). L'observation d'autres systèmes linguistiques a un effet rétroactif sur la langue de scolarisation, et la diversité peut ainsi être convoquée au service du socle commun. C'est-à-dire qu'il existe des compétences communes à toutes les langues, transférables d'une langue à une autre. Si le but de l'Éveil aux langues n'est pas d'enseigner une langue donnée, on peut pourtant affirmer que cette démarche contribue à enseigner cette métalangue, celle qui permet de combler les espaces entre une langue et une autre, celle qui permet de passer d'une langue à une autre.

2.3 L'Éveil aux langues : la norme en question

2.3.1 Questionner les frontières

Parce que l'Éveil aux langues s'intéresse peut-être moins à la définition des systèmes qu'à leur comparaison, cette démarche nous engage sur une réflexion autour des frontières établies. En effet, il s'agit en premier lieu d'une démarche de décloisonnement. Décloisonnement des langues entre elles, tout d'abord, afin d'acquérir cette compétence métalinguistique. « Quel que soit le contexte, la langue de scolarisation ne peut être considérée en elle-même et pour elle-même, indépendamment de celles qui coexistent avec elle ; écologiquement, elle a à voir avec son environnement multilingue et les évolutions de celui-ci » (Coste, 2010 : 153). Décloisonnement des différents espaces d'apprentissage de l'enfant – scolaires ou familiaux, linguistiques ou non linguistiques – afin de faire une place à l'enfant dans sa profondeur, dans son historicité, car c'est en prenant en compte ce qu'il est ici et là qu'il pourra apprendre sans devoir choisir, oublier ou se séparer. « L'élève apprend à partir de son histoire personnelle, en confrontation avec l'objet de savoir qui lui résiste plus ou moins, dans ses manipulations de l'objet, mais aussi dans l'interaction qu'il mène avec ses pairs et avec l'enseignant » (Candelier *et al.*, 2003 : 44). Dans un double mouvement entre le point de départ personnel et l'interaction collective, l'apprentissage revêt un caractère social et contextualisé.

Par comparaison entre différents systèmes linguistiques, différents systèmes d'écriture, différents fonctionnements, qui permet la confrontation de perspectives multiples, la didactique de l'éveil aux langues a donc l'ambition d'entraîner les élèves dans une **nouvelle forme de rapport à la connaissance** qui rompt avec la conception d'une éducation ne valorisant, symboliquement et dans les pratiques scolaires, que la **culture dominante**, exclusive et seule légitime. (Candelier *et al.*, 2003 : 45)

Repenser les frontières, mais aussi repenser cette norme qui inclut ou exclut selon des critères internes. Il s'agit au contraire de postuler l'égalité de tous les élèves en s'appuyant sur la diversité de leurs compétences pour créer un espace d'apprentissage collectif bienveillant. L'Éveil aux langues permet ainsi de « penser la pluralité et la diversité selon un autre paradigme : entre la mosaïque et le melting-pot, il ne faut pas choisir mais au contraire innover, repenser l'hétérogénéité et le complexe, non pas à partir des notions de norme et de structure mais à partir de celles de marge, de passage des frontières, d'échange, de chemin de traverse, de diagonale, etc. » (Abdallah-Preteceille, 2005 : 36).

Enfin, la didactique de l'Éveil aux langues contribue à l'édification d'un regard distancié sur les différentes langues et cultures, distance qui permet une décentration de l'élève. Il s'agit de « développer un nouveau rapport aux langues – moins tributaire de la politique linguistique du lieu – et permettant d'une part aux élèves bilingues de se réapproprier leur biographie langagière, mais aussi, d'autre part, aux élèves monolingues de se décentrer « linguistiquement ». » (Candelier *et al.*, 2003 : 243).

2.3.2 De l'intégration à l'inclusion

Or, cette approche de la diversité comme le moyen d'engager un travail de décentration permet de repenser l'*intégration* des élèves « à besoins éducatifs particuliers », et notamment les élèves allophones. En effet, si les enfants comprennent que la manière de compter ou de se saluer peut varier entre un pays et un autre, que les cris de l'âne ou du coq sont différemment reproduits dans différentes langues, ils seront d'autant plus curieux et disponibles à l'accueil de l'« altérité » au sein de leur classe. C'est-à-dire qu'il s'agit tout autant de réfléchir conjointement sur la norme de l'École afin d'en expliciter les usages notamment pour les élèves les moins familiers, que de sensibiliser les élèves les plus familiers avec cette norme de l'École à d'autres manières de faire ou de dire, afin de les préparer à accueillir la diversité au cœur même de leur système scolaire. Ainsi, inclure consisterait à « transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves » (MEN / MESR, 2009 : 18). Peut-être donc que pour inclure les élèves allophones en classe ordinaire, il faudrait envisager de faire entrer pleinement les élèves dont le français est la langue première dans la diversité linguistique.

Dans l'ensemble des dispositifs d'accueil des ENA, un lien fort avec les classes dites « ordinaires » est nécessaire [...] et efficient en termes d'apprentissage des langues, non seulement pour les ENA, mais aussi pour les autres élèves, allophones ou monolingues francophones, car la présence d'ENA, lorsqu'elle est didactisée, favorise

la réflexion sur les langues et le langage en général par le développement des compétences métalinguistiques et métaculturelles. (Auger, Duverger, Goï (coord.), 2013 : 140).

C'est-à-dire que cet accueil de la pluralité ne peut pas être *que* de l'ordre de la tolérance et du vivre ensemble, ce qui reviendrait finalement à accepter la diversité au nom d'une norme morale et citoyenne, et donc de l'englober au sein du Même dans une opération d'intégration-assimilation. Au contraire, cet accueil doit être sous-tendu par une utilité scolaire pour l'ensemble des élèves. « Notre hypothèse est que la légitimation des pratiques « autres » (dans des langues minorisées, dans des variétés peu légitimées, etc.) se réalise non par un discours sur ces pratiques mais par l'apport de ces pratiques à la réflexion langagière engagée par l'ensemble de la classe » (Dreyfus et Prieur (dir.), 2012 : 324). Ainsi envisagé, l'enseignement du français gagnerait à décloisonner ses différentes modalités entre elles, modalités définies par des publics dont les problématiques peuvent s'enrichir mutuellement.

On voit donc que la catégorie « FLS » véhicule des intentions et des positionnements contradictoires, indicateurs des manières d'envisager la diversité des élèves et les modalités de traitement (politique et didactique) de celle-ci. En la constituant comme spécifique aux ENA, elle circonscrit un espace clairement délimité, hermétiquement clos, alors qu'en l'envisageant comme regroupant différents publics et situations, voire comme relative aux situations dans lesquelles elle est mobilisée, elle inclut l'allophonie des jeunes migrants dans un espace plus vaste, et impose de construire des transversalités, des passerelles, des mutualisations. (Goï et Huver, 2013 : 125-126).

Ainsi, l'Éveil aux langues est une approche didactique et pédagogique possible pour aborder la diversité linguistique et langagière des élèves, dans le but de les engager sur une réflexion autour du français comme langue de scolarisation. « Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue majeure de scolarisation bénéficie à cette dernière, et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité » (Coste (dir.), 2013a : 33). Il s'agit donc bien de faire de cette *hétérogénéité* contextuelle une ressource pour l'apprentissage, c'est-à-dire de l'envisager comme une *diversité*, en ayant comme horizon la compréhension de la variabilité des situations d'interlocution. « Ainsi, au-delà de la langue étrangère, de la langue première et de leurs relations, c'est l'idée d'une compétence langagière globale qui est en jeu, articulée à des compétences métalinguistiques s'appliquant au répertoire verbal du locuteur dans son ensemble » (Castellotti, 2001 : 92). Comment donc la diversité linguistique peut-elle être un

outil dans l'édification d'un répertoire langagier ? Comment passe-t-on de la diversité linguistique des élèves à la variabilité de la parole d'un élève ?

3. DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES ENTRE EUX A LA VARIABILITÉ DE LA PAROLE D'UN ÉLÈVE

Nous avons donc vu d'une part que toute langue est soumise à des variations internes qui ne sont pas toujours explicitées à l'école, et d'autre part qu'un travail sur la diversité des langues des élèves peut aider à mieux entrer dans le français comme langue de scolarisation, défini comme la langue partagée par tous les acteurs de l'École. Nous pouvons alors nous demander comment ce détour par le plurilinguisme permet à l'élève de se bâtir un répertoire langagier, que l'on définira comme « l'ensemble de ressources langagières et linguistiques dont disposent les locuteurs » (Dreyfus et Prieur (dir.), 2012 : 325).

3.1 Des ressources plurilingues au répertoire langagier

Comme nous l'avons montré dans le troisième chapitre, l'hétérogénéité et les variations internes au français sont souvent perçues par les enseignants comme un problème à résoudre, les élèves devenant eux-mêmes des promoteurs presque puristes d'une langue illusoirement homogène. Or toute langue existe dans une multiplicité d'usages qu'en font les locuteurs, selon les espaces et les temporalités de la parole, mais aussi à chaque moment de l'interaction, selon l'objet poursuivi, la proximité des locuteurs et leur nombre, l'évolution de l'interaction, etc. Comment alors enseigner aux élèves qu'il existe différents usages de la parole, leur fonction, leur déploiement, et le passage de l'un à l'autre ? Comment leur faire prendre conscience du caractère dynamique de toute parole ? C'est à cette condition, en effet, que l'élaboration de leur répertoire langagier pourra acquérir un sens.

Il s'agit dans un premier temps pour eux de percevoir la pluralité des usages de la langue, afin d'apprendre à situer leur parole en fonction des conditions sans cesse renégociées de l'interaction. Or, on postule ici que pour comprendre la variabilité de la langue, il s'agit peut-être moins de saisir avec acuité chacun des usages de la langue, que d'apprendre à adapter sa parole, à utiliser un usage ou un autre – ou un troisième empruntant des caractéristiques aux deux premiers. Il s'agit donc d'amener les élèves à bâtir leurs espaces sociolinguistiques à partir desquels ils pourront parler. Or, l'enseignement explicite de la variabilité langagière est indispensable si l'École veut s'engager pleinement dans le projet de

réduction des inégalités. En effet, tout en prenant en compte et en enrichissant les ressources langagières des élèves, la formation scolaire doit contribuer à mettre en place une habileté communicationnelle dans une diversité de contextes.

Les questions sur la pluralité linguistique à l'École ne se réduisent pas à la pluralité des langues, mais s'étendent aux variétés de la langue française, en particulier lorsque celle de l'École est très éloignée des usages langagiers des élèves. L'écart entre la norme standard du français de scolarisation considéré comme langue de référence et les variations de l'univers social dominant se creuse. (Galligani S., Wachs S., Weber C., 2013 : 11)

Ainsi, c'est peut-être dans l'enseignement de la variabilité langagière que l'on trouvera la réponse à la question de savoir quelle norme enseigner à l'École sans que celle-ci soit discriminante. Mais l'enseignement de cette variabilité pose un certain nombre de questions pratiques (comment l'enseigner, à quel moment, à partir de quels corpus...) et présente le danger de rendre plus ardu un apprentissage de la langue où l'on met en avant les variations avant d'installer les éléments stables. « Comment articuler ces deux modes d'exposition [usage social et usage scolaire du français] ? Comment apprendre aux élèves à en tirer parti ? Peut-on considérer l'acquisition de la variation comme un objectif pédagogique légitime ? » (Vigner, 2013 : 88).

Concernant l'apprentissage des genres discursifs utilisés à l'École, Marisa Cavalli remarque que « [p]aradoxalement, toutefois, la prise de conscience de la dimension transversale de la langue se fait plus facilement quand la langue d'enseignement/apprentissage des disciplines est une L2 ou LE que quand c'est la L1 de l'apprenant » (Cavalli, 2012 : 129-130). C'est-à-dire que le fait de comprendre qu'un élève passe d'une langue à l'autre lorsqu'il passe de l'espace familial à l'espace scolaire permet sans doute de mieux comprendre que l'on peut passer d'un usage de la langue à un autre selon les conditions de l'interaction. La gestion des langues par un élève parlant une autre langue que le français à la maison peut donc devenir modélisante pour l'ensemble des élèves, et permettre un meilleur entendement de cette utilisation dynamique de toute langue. Ainsi, une éducation au plurilinguisme permet d'engager l'élève dans une gestion des langues et des choix linguistiques, gestion qui est la base de son répertoire langagier. « On peut être « plurilingue et pluriculturel » à l'intérieur et à partir d'une seule langue » (Coste (dir.), 2013a : 36), et on peut alors remettre en cause la distinction entre élèves plurilingues et élèves monolingues. Finalement tous les élèves utilisent divers usages de la langue, et le rôle de l'École est peut-être moins de leur enseigner une langue unique que de leur enseigner à parler

en adéquation avec le déroulement d'une interaction donnée. Le détour par le plurilinguisme, s'il permet de mieux saisir l'existence de ces différents espaces et temporalités de la parole, permet aussi de considérer chaque espace sociolinguistique comme une « construction élaborée par chacun dans la relation aux autres, matérialisée dans et par la variabilité discursive » (Juillard, 2012 : 175). C'est-à-dire que c'est à l'élève de construire une parole spécifique au sein d'un espace-temps qu'il a préalablement identifié. Il s'agit donc moins d'enseigner aux élèves une succession de façons de parler liées à autant d'espaces sociolinguistiques, que de leur enseigner à bâtir eux-mêmes ces espaces de parole en puisant dans leurs ressources langagières. « La culture s'appréhende non pas à partir de constructions a priori, de modèles totalisants mais au niveau des pratiques, des usages, des actions, qui sont autant de formes discursives pour s'exprimer et communiquer » (Abdallah-Preteceille, 2005 : 36). Il s'agit donc bien de rendre les élèves acteurs de leur construction langagière, identitaire, et plus largement, de la construction de la culture à laquelle ils participent.

« Ne me demandez pas qui je suis et ne me dites pas de rester le même : c'est une morale d'état civil, elle régit nos papiers. Qu'on nous laisse libres quand il s'agit d'écrire » (Foucault, 1969 : 28). Quand il s'agit de *parler*, pourrions nous dire ici. En effet, tout comme c'est la possibilité d'endosser plusieurs identités qui assure notre liberté, n'est-ce pas en apprenant à jouer avec différents langues, avec différentes identités discursives, que l'on pourra prétendre à la liberté de parole, comme le postule Foucault ? C'est-à-dire que l'édification d'un répertoire langagier pluriel permet de ne pas « rester le même », mais bien plutôt de découvrir la liberté dans ce passage d'une identité à une autre, d'un discours à un autre. Il s'agit donc bien de valoriser les appartenances multiples des élèves, appartenances qui s'actualisent dans les interactions de leur quotidien, mais également au sein de l'espace scolaire. C'est en pensant un enseignement sans scission entre ces différentes appartenances que l'École pourra mener les élèves vers une indépendance langagière, fruit de l'apprentissage de l'adéquation (ou de l'inadéquation) de certaines pratiques et stratégies à certaines situations de communication (Malory-Messebel, 2013 : 179). On peut alors imaginer que c'est par la construction de son répertoire langagier que chaque enfant pourra établir des liens entre ses différentes identités discursives, en les articulant les unes aux autres.

3.2 La libre parole : une parole située

Lors d'une séance d'observation en UPE2A, Olja fait écouter aux élèves un conte traditionnel lu par un acteur. Le texte, construit sur le mode du récit, est difficile d'accès : les

verbes sont au passé simple, le vocabulaire est soutenu (« promptement », « fort las », « brigands », etc.). Pour s'assurer de la compréhension de tous, Olja fait écouter une ou deux phrases, puis demande aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont entendu. C'est-à-dire que petit à petit, les élèves traduisent un texte, de la langue écrite vers la langue orale, d'un registre soutenu vers un registre courant. Or cette opération de traduction est particulièrement intéressante, parce qu'elle met en lumière la diversité interne du français employé à l'école, et invite l'élève à passer d'un usage de la langue à un autre, tout en parlant français, dans un même espace (la classe), et face à un même interlocuteur (l'enseignant). Si cette opération est en grande partie basée sur une approche lexicale de la variation de la langue, elle engage également les élèves dans un exercice de paraphrase qui prend en compte l'espace physique de la parole : d'un côté une voix sans corps, faisant entendre à l'oral un français littéraire, de l'autre des élèves qui expliquent ensemble ce qu'ils ont compris, grâce à des reformulations, mais aussi des gestes ou des dessins. Les élèves sont ainsi amenés à saisir que dans une même situation peuvent varier les façons de parler, et finalement que toute situation d'interlocution est toujours perméable, négociée, construite à plusieurs voix.

Ainsi, il convient de penser l'enseignement de la diversité langagière au-delà des variétés linguistiques et géographiques, de registres ou niveaux de langues, comme nous l'avons vu avec Emmy. Grâce à une analyse plus poussée de la variabilité au cœur de la langue, l'enseignant doit former l'élève au maniement de *styles discursifs*, c'est-à-dire à « l'exploitation en situation et en interaction de ressources langagières (formes linguistiques, symbolismes, etc.) » (Auzanneau et Leclère, 2014 : 127). Il s'agit donc de « dépasser une conception de la variation stylistique en termes d'association de formes langagières à des situations prédéterminées et donc une conception du langage unifiée et stéréotypante » (Auzanneau et Leclère, 2014 : 139). Si l'on ne considère plus aujourd'hui la variation comme exclusivement liée à des situations, des espaces et des interlocuteurs, comment l'École peut-elle s'emparer de cette analyse interactionnelle lors de l'enseignement du français ? Pour Gérard Vigner, l'enseignement du français en direction des élèves allophones – mais l'on postule ici que ces apprentissages sont fondamentaux pour l'ensemble des élèves – devrait suivre deux principes :

- Acquérir la maîtrise de codes partagés, et notamment de codes linguistiques maîtrisés, avoir intériorisé les règles du français, être capable de prononcer sur ses propres productions des jugements d'acceptabilité, être capable d'évaluer les besoins d'information de son interlocuteur, toutes données qui sont la condition d'une bonne communication ;

- Mais en même temps, être capable de reprendre son propos, de paraphraser, d'expliciter tel ou tel point, selon les particularités de la situation d'énonciation, être capable de déceler dans la variété, dans la diversité des discours de la classe et des dynamiques énonciatives, la représentation des savoirs qui s'y dessinent. [...] Ce qui doit nous conduire à réfléchir à ce que peut être le rapport à la règle, qui n'est plus ici un rapport posé a priori mais le respect d'un principe directement dépendant des exigences de la communication. (Vigner, 2013 : 89-90)

Ainsi, parce qu'elle inscrit la parole dans un processus toujours dynamique, l'analyse interactionnelle nous invite à « reconsidérer, d'un point de vue didactique, la vision de la langue, à passer d'une vision de la langue comme "système" à une vision de la langue comme "ensemble de ressources mobilisables" » (Dreyfus et Prieur (dir.), 2012 : 329). Il s'agit donc finalement d'apprendre le langage à partir d'une ou plusieurs langue(s), de développer chez l'élève une compétence discursive en interaction plutôt que linguistique. Il faut alors considérer le locuteur au cœur de la parole, envisager ce locuteur comme constructeur actif du langage, et non plus comme un simple locataire de la langue : on place alors le locuteur – et non plus la langue – au cœur de la parole. Or, ce changement de point de vue permet de repenser fondamentalement la norme puisque celle-ci est construite par les locuteurs. Ainsi pourra-t-on envisager la question de l'innovation dans le langage, plutôt que de stigmatiser l'erreur. « Les acteurs sont des « passeurs » de langues d'un espace dans un autre, contribuant ainsi à l'innovation et au changement » (Juillard, 2007 : 238). C'est donc bien dans ce passage d'une langue ou d'un usage de la langue à un autre que le locuteur acquiert cette maîtrise du langage, et c'est cette dynamique qui fait de lui un sujet plurilingue.

3.3 Devenir un sujet plurilingue

Les projets de programmes de l'école primaire (CSP, 2015) dévoilent un intérêt croissant pour la prise en compte de la diversité linguistique et langagière à l'école¹²⁰, ce qui est certainement quelque chose de positif. Pourtant, ces nouveaux programmes mettent également en lumière cette gestion française de la diversité : il s'agit bien en effet de l'analyser, de la comprendre à la lumière des critères de réussite scolaire. Pourrait-il d'ailleurs en être autrement ? C'est-à-dire que si pendant longtemps l'« hétérogénéité » était exclue théoriquement de l'espace scolaire, envisagé comme une bulle, aujourd'hui on tente de faire

¹²⁰ On trouve plusieurs recommandations de la sorte : « En français, en étude de la langue, on s'attachera à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager » (Domaine 1, *Les langages pour penser et communiquer*, dans CSP, 2015, Projet de programme pour le cycle 3).

entrer cette hétérogénéité à l'intérieur de cette bulle, perpétuant ainsi un modèle cloisonné autosuffisant. Lors d'une journée d'échange autour de la réforme des rythmes éducatifs, Denis Meuret compare le modèle français qu'il qualifie de *modèle républicain* avec le modèle d'Amérique du Nord qu'il qualifie de *modèle démocratique*¹²¹. Selon lui, si l'on apprend essentiellement du maître dans le modèle républicain, dans le modèle démocratique on apprendrait du monde (*learning by doing*), mettant cette École au service de la société. Au contraire, l'École républicaine serait coupée du monde, duquel il faudrait par ailleurs protéger l'enfant tout au long de sa scolarité : c'est la société qui doit des comptes à l'École, et notamment les parents. Cette volonté de protéger l'élève du monde, de la société est ancrée dans l'École française, tant au niveau des disciplines qu'au niveau linguistique : on entre à l'école en fermant la porte derrière soi. Or nous avons vu que ce modèle d'intégration de la diversité s'est érigé dans l'optique de contrer un modèle parcellisé d'espaces sociolinguistiques disjoints et en conflit les uns avec les autres. Pourrait-on alors imaginer un troisième modèle, qui ne conduise pas la diversité à être exclue ou utilisée comme prétexte à l'apprentissage de la langue française ? Comment établir un *continuum* entre les différents espaces sociolinguistiques que traverse l'enfant au quotidien, sans en subordonner l'un à l'autre ?

3.3.1 La biographie langagière : réconcilier le vertical et l'horizontal

« On ne peut comprendre véritablement la gestion d'un plurilinguisme qu'en prenant en compte sa dimension temporelle. [...] Les répertoires et compétences de chacun sont les manifestations de ces temporalités différentes » (Juillard, 2007 : 238-239). C'est-à-dire que puisque la communication est l'actualisation de la coexistence et de la confrontation entre les différentes temporalités du locuteur, il s'agit d'amener l'élève à établir lui-même des ponts entre ces différentes temporalités, sans prétendre les englober toutes au nom de la langue de scolarisation. L'enfant se socialise linguistiquement dans chaque espace qu'il traverse, et à chaque espace correspond un expert différent. Comment alors dépasser cette sempiternelle opposition binaire entre École et famille¹²², entre langue familiale et langue de scolarisation ? Est-ce vraiment possible ?

C'est l'objectif de la biographie langagière, qui, en interrogeant le locuteur sur son rapport aux langues, à la fois de manière diachronique et synchronique, cherche à le rendre

¹²¹ Denis Meuret, « Modèles politiques d'éducation, attitudes civiques, rôle des associations », intervention lors de la Journée d'échange : *Réforme des rythmes, l'ambition éducative à l'épreuve des inégalités territoriales* (CRAJEP, 10 juin 2015).

¹²² Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui* « La Famille et l'École : duo ou duel ? ».

acteur de son histoire, à réconcilier les différentes temporalités et les différents espaces de sa vie, à le réunifier.

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, p. 36-37, cité par Simon, 2014 : 192)

Cet exercice peut se réaliser de diverses manières avec les enfants, que ce soit à travers un récit de vie pour les plus grands, un travail sur le portfolio européen des langues que propose le Conseil de l'Europe¹²³, ou encore à travers des dessins. La biographie langagière permet ainsi d'établir un répertoire des langues côtoyées (héritées ou découvertes), tout en définissant en creux le rapport que le locuteur entretient avec ces différentes langues. Il s'agit donc de rendre visible les réseaux linguistiques que traverse l'enfant (à la fois dans son présent, mais aussi leur évolution dans le temps), tout en lui permettant de découvrir une nouvelle manière d'assumer ses expériences langagières plurielles.

Parler de soi, de ses découvertes, de ses connaissances langagières et de leurs usages, c'est déjà dire quelque chose de sa biographie, c'est déjà construire son rapport aux langues et souvent aux locuteurs qui les parlent, c'est se rendre compte de leur place et du rôle qu'elles jouent. Dans cette prise en compte de l'expérience, tant du côté de l'élève que du côté de l'enseignant s'élabore une socialisation plurilingue où les langues de chacun trouvent leur place dans les ressources communes du groupe. (Perregaux et Athlan, 2000 : 3)

Pourtant, l'une des difficultés auxquelles on est confronté lors de ce genre d'exercice, c'est que les enfants ont parfois du mal à mettre en mots leur expérience langagière, soit parce qu'ils ne savent pas comment faire, soit parce qu'ils ne se sentent pas le droit d'en parler à l'école. « Ici donc, l'importance d'introduire la biographie par une activité décentrée qui n'interpelle pas les élèves de front semble évidente : selon leur âge, on peut passer notamment par un récit auquel ils peuvent s'identifier ou par un jeu qui leur offre à tous l'occasion de s'exprimer sur leurs expériences langagières » (Perregaux et Athlan, 2000 : 4). On retrouve donc ici la « pédagogie du détour », qui permet une introspection de l'élève à partir d'un questionnement collectif. L'intérêt de cette démarche réside dans ces aller-retour permanents

¹²³ Portfolio européen des langues : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp (page consultée le 02/07/2015).

entre l'individuel et le collectif, qui permettent de valoriser chacun des élèves tout en bénéficiant à l'ensemble du groupe, l'exercice débouchant ainsi sur une prise de conscience individuelle et collective de l'environnement plurilingue des élèves.

Les échanges entre élèves au sujet de leurs histoires langagières (personnelles et familiales) et de leurs connaissances intuitives ou préalables au sujet des langues et de leur spécificité, de leur fonctionnement, de leur rôle dans leur vie, vont rompre avec l'espace monolingue qui est traditionnellement celui de la classe, n'admettant en son sein que la langue scolaire, la langue commune, à l'exclusion de toute autre. L'espace plurilingue qui émerge, qui peu à peu s'établit et perd son illégitimité, ouvre à de nouveaux champs de savoirs et rend apparent le potentiel plurilingue de la classe et la pluralité linguistique de l'environnement. (Candelier *et al.*, 2003 : 49)

Ainsi, un travail sur la biographie langagière des élèves permet à la fois d'établir des liens entre les différents espaces sociolinguistiques qu'ils traversent ou qu'ils ont traversés – et donc de prendre en compte l'élève dans l'ensemble de ses expériences – mais aussi de proposer une nouvelle gestion de la diversité, ni censurée ni absorbée.

3.3.2 De l'altérité résorbée à la responsabilité envers autrui

C'est peut-être l'éducation au plurilinguisme qui permettrait finalement d'échapper à cette dichotomie, en s'appuyant sur la variabilité linguistique, entendue comme « le produit et la marque significative du contact entre des répertoires et des discours hétérogènes » (Juillard, 2012 : 166). La compétence plurilingue est « composite, déséquilibrée, évolutive » (Coste, 2013b : 15), et le fait de reconnaître des compétences, mêmes minimales, dans une troisième ou quatrième langue peut permettre d'imaginer un nouveau rapport entre les différentes langues de l'École. C'est l'objectif d'une activité d'Éveil aux langues en lien avec la biographie langagière intitulée « la Fleur des langues¹²⁴ ». Les élèves construisent leur propre fleur en inscrivant sur les pétales le même mot dans les différentes langues qui l'entourent. Il existe plusieurs variantes, comme par exemple l'instauration d'un code couleur pour les pétales, en distinguant les langues parlées, les langues comprises, les langues entendues, etc. Le point fort de cette activité est de montrer à l'élève qu'il se trouve au cœur d'une grande diversité de langues, tout comme l'ensemble des élèves autour de lui. La multiplicité invite alors l'élève à une dynamique d'aller-retour, de jeu, et non plus à ce mouvement de passage ou de transition entre une langue et une autre.

Le plurilinguisme ne se réalise pas seulement au terme de l'apprentissage, comme on le croit bien souvent, mais au cours même de celui-ci. C'est alors la mobilisation de

¹²⁴ Cf. Annexes *Quelques photos à l'appui*, « Atelier d'Éveil aux langues (DULALA) : La fleur des langues ».

l'ensemble des ressources linguistiques disponibles, du point de vue individuel (l'apprenant) et collectif (le groupe classe) qui concourt à la construction des compétences, ce qui donne tout son sens à l'imbrication didactique des différentes langues en présence. (Castellotti, 2001 : 106).

Ainsi, apprendre une langue, c'est finalement en apprendre une infinité, d'une part parce qu'il existe une infinité de variations à l'intérieur même de chaque langue, et d'autre part parce que la comparaison entre plusieurs systèmes linguistiques permet de comprendre la logique et l'arbitraire qui en sous-tendent les différents composants. Sans prétendre faire une étude comparée des différents systèmes scolaires de l'Europe ou du monde, il semble important de souligner que le système français repose sur un modèle encore très cloisonné, des espaces, des langues, des matières, des intervenants, et que c'est peut-être en établissant des liens entre la famille et l'École, entre le français et les autres matières, entre les langues des élèves entre eux, mais aussi entre les enseignants, entre les enseignants et les animateurs, que l'on pourra établir des parcours de réussite pour l'ensemble des élèves.

3.3.3 Des enseignants plurilingues pour des élèves plurilingues ?

Nous avons montré en quoi le travail sur la biographie langagière peut permettre de faire entrer les élèves dans d'autres logiques d'apprentissage, basées sur la mise en place de liens entre leurs différentes compétences et expériences. Pourtant, ce travail réflexif incluant une série d'aller-retour entre réflexions individuelles et collectives ne peut être mis en place que par un enseignant lui-même conscient de sa propre biographie langagière, ayant lui-même expérimenté cette démarche. Lors de la formation d'enseignants réalisée avec DULALA¹²⁵, en demandant aux enseignants de partager avec le reste du groupe leurs expériences linguistiques, la moitié d'entre eux a réagi en disant qu'il/elle passait son tour puisqu'il/elle ne parlait que le français. Puis en posant quelques questions, chaque enseignant(e) s'est rendu compte que s'il/elle n'avait pas forcément une maîtrise avancée d'une autre langue, il/elle avait été en contact avec de nombreuses langues, que ce soit dans son enfance, lors de ses voyages, grâce à ses proches. Une formation initiale et continue des enseignants est donc nécessaire, d'abord pour leur faire prendre conscience du capital linguistique qu'ils possèdent tous, grâce à un travail de déconstruction et reconstruction de leurs représentations. « L'enjeu pour la formation est précisément d'aider les enseignants [...] à conscientiser leurs atouts pour que ces derniers deviennent des ressources mobilisables *dans* et *pour* leur action didactique » (Simon, 2014 : 192). C'est-à-dire que pour proposer aux élèves un travail sur leur

¹²⁵ Formation d'enseignant(e)s à l'Éveil aux langues, Association DULALA, 04/02/2015.

biographie langagière, il est indispensable que les enseignants puissent expérimenter cette introspection-socialisation de leurs expériences, de manière à ce que le biographique puisse devenir une ressource pour l'apprentissage.

Ainsi, plus que le détenteur d'un savoir à transmettre, l'enseignant devient un truchement grâce auquel l'élève va pouvoir se penser lui-même comme plurilingue. En effet, le travail sur la biographie langagière est indissociable de la forme dans laquelle il va se réaliser : une série d'aller-retour entre des processus d'individualisation et de socialisation de l'expérience.

L'enjeu de la biographisation est donc bien une inscription dans une histoire personnelle (s'approprier son vécu interculturel) par le truchement d'autrui. Ce travail d'interprétation traduit une prise de conscience de nouvelles représentations, valeurs, attitudes, stratégies communicatives et culturelles comme autant d'indices d'une décentration culturelle modifiant le regard sur soi-même et sur l'autre. (Galligani, 2014 : 237)

Ainsi, l'acquisition d'une « compétence interculturelle » (Galligani, 2014) chez l'enseignant repose à la fois sur cette reconnaissance de soi comme d'un sujet pluriel, comme sur une « capacité à réfléchir sur les langues et leur implication dans la construction identitaire de l'individu, à savoir appréhender la pluralité à la fois aux niveaux micro, méso, macro, etc. » (Galligani, 2014 : 210). Avant de le faire découvrir à l'élève, l'enseignant doit donc expérimenter en formation ce changement de représentations qui l'amène à acquérir une posture intellectuelle d'ouverture à la diversité.

Toutefois, il est important de prendre en compte également certaines difficultés inhérentes à ce type d'exercice. D'une part, c'est une démarche qui repose sur la didactisation de l'expérience de chacun. L'on est donc tributaire de ce que les participants – enseignants ou enfants – voudront bien partager, sachant que cette expérience n'est accessible qu'à travers les mots employés par les locuteurs. La démarche implique donc une série de prises de distance aux différents moments de sa mise en œuvre. D'autre part, et dans la continuité de cette remarque, l'exercice repose sur la conviction du caractère didactique de la discussion, sans évoquer les difficultés que celle-ci peut générer.

Privilégier la discussion comme vecteur d'apprentissage en contexte institutionnel et interculturel ne va pas de soi. La mise en tension d'objectifs de socialisation et d'apprentissage peut compliquer la mise en œuvre d'un dialogue, entendu comme une action réflexive et critique. Comme dans toute communauté d'apprentissage, dialoguer sert autant à maintenir un lien social (le plaisir d'être ensemble) qu'à créer les

conditions et ressources d'un apprentissage. Or, certaines dynamiques d'apprentissage comme la confrontation – même positive – de points de vue peuvent mettre en péril le lien social établi, qui plus est en situation de compétence interculturelle (Galligani, 2014 : 235)

Ainsi, cet exemple de la mise en œuvre d'un exercice typique de l'éducation au plurilinguisme – la biographie langagière – montre bien que si les retombées de ce type de démarche sont souvent extrêmement positives, cela nécessite de la part des enseignants des capacités à découvrir et expérimenter eux-mêmes la pluralité de leurs ressources, afin de pouvoir ouvrir, avec les élèves, un espace d'accueil de la diversité.

- EN GUISE DE CONCLUSION -

Le Même, l'Autre, et la construction collective

« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis. »

Antoine de Saint-Exupéry

1. Prendre en compte une diversité effective

« Si un des objectifs prioritaires de l'école est d'éduquer les élèves à devenir plurilingues, comment peut-elle continuer d'ignorer le bilinguisme de ceux qui franchissent ses portes chaque matin et qui se voient contraints de laisser une de leurs langues derrière la grille ? » (Hélot, 2007 : 245). Il est frappant de constater que les discours d'ouverture et de prise en compte de la diversité ne sont pas si récents, qu'il y a déjà plus de trente ans que les chercheurs s'interrogent sur la relation entre l'École et le bi/plurilinguisme des élèves, et pourtant, sur le terrain, toute entreprise d'ouverture à la diversité apparaît comme novatrice et bousculant les frontières établies. Pourquoi un tel fossé existe-t-il entre les recherches et le terrain ? Est-ce dû à une mauvaise articulation entre le niveau national et les écoles ? Toute mise en place d'un projet d'école autour du plurilinguisme doit en effet s'appuyer sur la réalité concrète du contexte de l'école, ce qui empêche les textes officiels de généraliser ou d'être trop précis. Dans un document intitulé *Le plurilinguisme à l'école ? Un atout pas un obstacle !* le CASNAV de Paris (2014) propose de mettre en œuvre trois grands objectifs : la prise en compte réelle de la diversité culturelle et langagière des élèves, la mise en valeur des langues dites familiales, et les approches plurielles. Il s'agit d'atteindre cette maîtrise de la langue française en développant, chez les élèves, une compétence métalinguistique basée sur la comparaison entre plusieurs langues. De plus, le fait de proposer un travail sur une multiplicité de langues permet de mettre en place un cadre modulable à chaque situation de classe, laissant donc une large marge de manœuvre aux acteurs de terrain, tout en proposant une méthodologie précise. Cette proposition implique alors un nouveau défi, celui de la formation des enseignants, qui sont face à une lourde responsabilité :

Ne pas ignorer le ou les langues d'origine, les prendre en compte, sans perdre de vue pour autant un enseignement, celui de la langue du pays d'accueil, qui dans sa

complexité et son ambition mobilise à ce point l'attention et les énergies qu'il peut faire perdre de vue cette perspective bi- (ou pluri-) lingue. (Vigner, 2009 : 44)

Par ailleurs, puisque les approches plurielles ont pour objectif le développement de cette compétence métalinguistique, elles sont bénéfiques à l'ensemble des élèves, ce qui permet de repenser les catégories d'élèves imaginées par l'institution scolaire. Ainsi, l'hétérogénéité des expériences langagières des élèves, dès lors qu'on la considère comme une *diversité*, peut devenir un point de départ pour une réflexion collective sur la variation ou la variabilité de tout discours. Il s'agit alors de comprendre comment le locuteur traverse les différents espaces sociolinguistiques de son quotidien – peut-être plus que d'analyser chaque langue séparément – afin d'enseigner à l'élève à s'approprier le langage et finalement à l'investir de manière active et libre.

2. Maîtriser la langue ou apprendre à faire du lien

Comment alors envisager cette diversité lors de l'enseignement du français comme langue de scolarisation ?

D'un côté il existe un **continuum de diversité linguistique et discursive interne à la langue de scolarisation** dans ses usages scolaires effectifs : la langue de scolarisation se caractérise comme un **espace de variation**, variation diversement régulée et normée, tant par les usages des différentes disciplines que par les formes – elles-mêmes variables – de la communication en contexte scolaire. D'un autre côté, dans son fonctionnement sociologique et didactique, cette variation interne se trouve généralement oblitérée au profit **d'une représentation unifiante et singulière**, mise en place par un appareil métalinguistique et pédagogique qui tend à homogénéiser notamment à l'écrit, cette langue de scolarisation. (Coste (dir.), 2013a : 37)

En effet, la longue tradition monolingue française est encore largement ancrée dans les pratiques des acteurs de terrain, qui se sentent le devoir de protéger la langue française contre toute intrusion, enracinant ainsi leurs discours dans une homogénéité de la langue illusoire.

Toute langue est en effet plurielle puisqu'elle permet à ses locuteurs une infinité de manières de s'en emparer, selon les situations et les interactions. La langue enseignée à l'école est donc l'une des pratiques possibles du français, celle-ci étant elle-même sujette à la variation interne, en fonction des tâches à réaliser et des interlocuteurs. « Dans chaque discipline, la culture scolaire forme l'élève à des manières de faire, de dire, d'écrire et de penser qui diffèrent des usages ordinaires » (Le Ferrec, 2008 : 119). Ainsi, tout élève est confronté à l'apprentissage d'une nouvelle *langue*, d'une nouvelle pratique de la langue

lorsqu'il entre à l'école. Mais ce n'est pas pour autant à l'École de mener l'ensemble de la socialisation langagière de l'élève. Dans un délicat partage de responsabilités, les enseignants et la famille participent à cette socialisation sous différentes formes. Il ne s'agit donc ni de tout déléguer à l'École ou à la famille, ni de nier ce qui se fait dans l'un ou l'autre de ces espaces. Pour entrer sereinement dans le français de l'École et donc dans les apprentissages, l'enfant a besoin d'établir une cohérence entre ces différents espaces, et il revient donc à l'École de prendre en compte chaque élève dans son horizontalité (les différents espaces sociolinguistiques qu'il traverse), et sa verticalité (son histoire). Il s'agit donc d'enseigner aux élèves à construire des ponts entre un espace et un autre, afin de leur enseigner à manier librement la ou les langue(s) de leur quotidien.

C'est cette édification de liens entre les langues ou les usages d'une langue que visent les approches plurielles, dont l'objectif principal est l'acquisition d'une compétence métalinguistique. Or cette compétence métalinguistique permet de repenser la relation entre langue et langage. En effet, il semble alors plus intéressant de transmettre aux élèves une compétence discursive, leur permettant de parler *à tout le monde*, plutôt qu'une compétence linguistique homogène, cherchant à les faire parler *comme tout le monde*. « Une des hypothèses de travail serait de proposer une **didactique qui construise progressivement le français normé socialement attendu** parmi l'ensemble des variantes possibles, et prenne en compte les savoirs des élèves » (Dreyfus et Prieur (dir.), 2012 : 330).

3. Un pour tous et tous pour tous

Tous les élèves sont donc confrontés à l'apprentissage de cette pratique de la langue française, qu'ils soient francophones ou allophones. Bien sûr qu'il est important de comprendre profondément les spécificités de chaque public scolaire, mais l'approche discursive permet de repenser les frontières et d'imaginer un nouveau rapport entre ce qui fait partie de la norme et ce qui n'en fait pas partie.

Moi je pense que ça peut être enrichissant aussi pour les enseignants. C'est vrai que c'est une difficulté, ça c'est sûr, mais je pense que c'est aussi enrichissant. Parce que finalement, des élèves qui sont francophones, mais qui ne sont pas capables en CM2 de lire un texte long, on en a, est-ce que pour autant, on doit exclure ces élèves d'une séance d'Histoire parce qu'ils ne sont pas capables de lire un document ? Est-ce qu'on ne peut pas faire autrement ? Est-ce qu'on ne peut pas leur proposer ne serait-ce qu'une lecture par l'adulte, par exemple ? C'est possible. Donc ce que je pense, ce que j'espère dans tous les cas, c'est que le fait d'accueillir ces enfants, et d'avoir une

formation spécifique pour l'accueil de ces enfants, ça peut justement enrichir les pratiques des enseignants, y compris pour d'autres élèves. On en a d'autres des élèves qui sont différents. Maintenant, je ne nie pas que c'est une difficulté¹²⁶.

S'appuyant sur cette dynamique d'aller-retour entre une langue et une autre, les démarches d'enseignement du français imaginées avec les élèves allophones peuvent ainsi nous permettre de mieux saisir l'importance de la construction de répertoires linguistiques, à partir de la compréhension et de l'édification des différents espaces sociolinguistiques que traverse chaque enfant. « L'arrivée de ces enfants venus d'ailleurs donne ainsi à chacun la possibilité de réévaluer ses repères, de repenser ses manières d'enseigner, et oblige les établissements à penser à d'autres façons d'accueillir et d'intégrer ces élèves. Une chance pour l'enseignement du français et pour les enseignants qui s'y consacrent » (Vigner, 2009 : 218).

C'est ainsi que l'accueil des élèves allophones dans notre système éducatif permet de questionner l'enseignement traditionnel du français, ainsi que les normes qui l'entourent. Si cet enseignement a pendant longtemps cherché à occulter ou à interdire ce qui était hors-norme, il a également essayé de comprendre cette altérité en la soumettant à ses propres objectifs internes. C'est en cela que l'enseignement du français à l'école peut apparaître comme une superstructure qui accueille la diversité tout en l'organisant selon ses critères. Le risque est alors de considérer que puisque la diversité est présente dans cet enseignement, elle perd son crédit lorsqu'elle en est détachée, autrement dit, si l'École permet d'apprendre l'arabe ou le polonais, elle le fera mieux que les parents. La frontière est donc mince entre la tolérance des pratiques autres et le totalitarisme qui les englobe et les explique toutes. Peut-être faut-il demander à l'École un gage d'humilité : ce n'est pas à elle d'organiser, d'explicitier toute la diversité langagière qui existe, sous peine de la faire disparaître. Pour autant, elle se doit de la prendre en compte et d'en être responsable. C'est au cœur des questionnements que fera naître la diversité que l'École pourra trouver un positionnement éthique face à Autrui, et penser ainsi l'éducation dans le temps.

La situation de face-à-face [avec autrui] serait l'accomplissement même du temps ; l'empiètement du présent sur l'avenir n'est pas le fait d'un sujet seul, mais la relation intersubjective. La condition du temps est dans le rapport entre humains ou dans l'histoire (Levinas, 1983 : 68-69).

¹²⁶ Entretien avec l'IEN, 11/05/2015.

- LES ACRONYMES DE LA RECHERCHE -

ARE : Aménagement des Rythmes Éducatifs

DULALA : Association *D'Une Langue A L'Autre*

ENA : Élève Nouvellement Arrivé

EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé

MS : Moyenne Section de Maternelle

GS : Grande Section de Maternelle

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

TNI : Tableau numérique interactif

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

- BIBLIOGRAPHIE -

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2005, « Pour un humanisme du divers », dans *VST - Vie sociale et traitements* n° 87, 34-41.
- ALIAGA 2012, « Variation, Hétérogénéité et norme langagière de l'école », dans Dreyfus M. et Prieur J.-M. (ed.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris : Michel Houdiard Editeur.
- AUGER Nathalie, 2004, « Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA) », DVD et Livret d'accompagnement. CRDP Montpellier : Scéren-CNDP.
- AUGER Nathalie, 2007, « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion » dans *Le Français Aujourd'hui*, n°158 « Enseigner les langues d'origine ».
- AUGER Nathalie, 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France, Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris : Edition des Archives contemporaines.
- AUGER Nathalie, KERVRAN Martine, 2013, « Accompagner la construction des répertoires langagiers des élèves : retour sur des expériences d'éducation plurilingue », dans Bigot V., Bretegnier A., Vasseur M. (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 265-274.
- AUGER Nathalie, DUVERGER Jean, GOÏ Cécile (coord.), 2013, « Prendre appui sur des dispositifs existants, Promouvoir des démarches innovantes », dans Coste D. (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. ADEB Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue. Bruxelles, E.M.E & InterCommunications.
- AUGER Nathalie, 2014, « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2014/2 n° 174, 165-173.
- AUZANNEAU Michelle et JUILLARD Caroline, 2012, « Jeunes et Parlers jeunes : catégories et catégorisations » dans *Langage et Société* n°141, 47-70.
- AUZANNEAU Michelle et LECLÈRE Malory, 2014 « La variabilité langagière au cœur des formations à visée d'insertion. Pour un développement conjoint des questionnements sociolinguistique et didactique », *Lidil* 50, 125-145.

- BARRE-DE-MINIAC Christine, 2011, « La littéracie » dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 213-223.
- BAUTIER Elisabeth, 1999, « De la maîtrise de la langue aux pratiques langagières des élèves : langage et citoyenneté », dans *Tréma* 15-16, 51-57.
- BAZIN Jean, 2000, *L'anthropologie en question : altérité ou différence ?* CNAM, Université de tous les savoirs.
- BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude, VASSEUR Marité (dir.), 2013, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- BONICCO Céline, 2007, « Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive », *Philonsorbonne* 1, 31-48.
- BOUTET Josiane et GADET Françoise, 2003, « Pour une approche de la variation linguistique », *Le français aujourd'hui* n° 143, 17-24.
- BRUSSEMAN Delphine, GOÏ Cécile, 2013, « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques » in *Ressources pour le Français Langue de Scolarisation*, EDUSCOL.
- CANDELIER Michel, 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CANDELIER Michel, 2005, « L'éveil aux langues : une innovation européenne », dans *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 27-44.
- CASNAV PARIS, 2014, *Le plurilinguisme à l'école ? Un atout pas un obstacle !*
- CASTELLOTTI Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CASTELLOTTI, Véronique, 2012, « De la diversité aux normes ou renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école », dans Dreyfus M. et Prieur J.-M., *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris : Michel Houdiard Éditeur, 111-122.
- CAVALLI Marisa, 2012, « (Se) former à l'enseignement des langues et d'autres disciplines » dans Causa M. (dir.) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues, Enjeux et questionnements*, De Boeck, 125-156.

- CAVALLI Marisa et STRATILAKI Sofia (coord.), 2013, « Construire des curriculums d'éducation à la pluralité des langues et des cultures », dans Coste D. (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions. ADEB Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue*. Bruxelles, E.M.E & InterCommunications.
- CHISS Jean-Louis, 2006, « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », dans Castellotti, V., Chalabi H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- CHISS Jean-Louis (dir.), 2008, *Immigration, École et didactique du français*, coll. « Didactique des langues ». Paris : Les éditions Didier.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2013, « Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2. Des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide », dans Galligani S., Wachs S., Weber C., *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve éditions, 203-226.
- COSTE Daniel, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle » dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, n°1, <http://acedle.org>.
- COSTE Daniel (dir.), 2013a, *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions. ADEB Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue*. Bruxelles, E.M.E & InterCommunications.
- COSTE Daniel, 2013b, « Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique », dans Bigot V., Bretegnier A., Vasseur M. (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 9-18.
- CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (CSP), 2015, *Projet de programme pour le cycle 2*.
- CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (CSP), 2015, *Projet de programme pour le cycle 3*.
- DELPHY Christine, 2008, *Classer, dominer, qui sont les autres ?* Paris : La Fabrique éditions.
- DEPREZ Christine., 2012, « De l'hétérogénéité à la variation et quelques observations sur la langue du milieu » dans Dreyfus M. et Prieur J.-M., *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris : Michel Houdiard Editeur, 39-49.

DGLFLF, 2006, *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*.

DREYFUS Martine et PRIEUR Jean-Marie (ed), 2012, *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris : Michel Houdiard Editeur.

ESCUDE Pierre, 2013, « Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels » dans Coste D. (dir.), 2013, *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions. ADEB Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue*. Bruxelles : E.M.E & InterCommunications, 45-81.

FILIOD Jean Paul, 2007, « Anthropologie de l'école. Perspectives », dans *Ethnologie française* n° 37, Presses Universitaires de France, 581-595.

FOUCAULT Michel, 1969, « Introduction », *L'Archéologie du savoir*, I, Paris, Bibliothèque des sciences humaines, Gallimard.

GALLIGANI Stéphanie, 2012, « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », dans Huck (dir.) *Les langues des enfants "issus de l'immigration" dans le champ éducatif français*, Les Cahiers du GEPE n°4, disponible sur : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2314.php>.

GALLIGANI Stéphanie, WACHS Sandrine, WEBER Corinne, 2013, *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve éditions.

GALLIGANI Stéphanie, 2014, « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? » dans Causa M., Galligani S., Vlad. M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, 209-228.

GOÏ Cécile, 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Les Cahiers ville école intégration, CRDP Académie d'Orléans Tours.

GOÏ Cécile et HUVER Emmanuelle, 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? » dans *Glottopol* n°21, 117-137.

GUEDAT-BITTIGHOFFER Delphine, 2013, « Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège en France : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité », dans Bigot V., Bretegnier A., Vasseur M. (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 159-166.

- GUMPERZ John, 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Editions de Minuit.
- HELOT Christine, 2007, *Du Bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- HUVER Emmanuelle et WHARTON Sylvie (coord.), 2013, « Quelles implications / perspectives pour la formation des enseignants ? » dans Coste D. (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions. ADEB Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue*. Bruxelles, E.M.E & InterCommunications.
- JUILLARD Caroline, 2007, « Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive » dans *Langage et Société* n°121-122, Maison des sciences de l'Homme, 235-245.
- JUILLARD Caroline, 2012, « La description de l'empirie du langage et la question de l'espace sociolinguistique » dans *In and out of Africa : Languages in Question*, Vol. 1 *Language Contact and Epistemological Issues*, edited by C. de Féral, Louvain-la-Neuve, Peeters, BCILL 130, 165-177.
- LECLÈRE-MESSEBEL Malory, 2013, « Investissement et délimitation socio-interactionnelle de l'espace dans la formation à visée d'insertion : entre école, monde professionnel et « cité » », dans Galligani S., Wachs S., Weber C., *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve éditions, 159-182.
- LE FERREC Laurence, 2008, « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde » dans Chiss J.-L. (dir.) *Immigration, École et didactique du français*, coll. « Didactique des langues ». Paris : Les éditions Didier.
- LE FERREC Laurence, 2011, *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*, Thèse dirigée par J.-L. Chiss, Paris III Sorbonne-Nouvelle.
- LENCLUD Gérard, 2003, « Apprentissage culturel et nature humaine » dans *Revue Terrain* n°40 « Enfant et apprentissage », Éditions du Patrimoine, 5-20.
- LEVINAS Emmanuel, 1983, *Le temps et l'autre*, 4ème édition, coll. "Quadrige", 1991, réimpression 1998. Paris : Presses Universitaires de France.
- LEVINAS Emmanuel, 1995, *Altérité et Transcendance*. Montpellier : Fata Morgana.
- MEN / MESR, 2009, « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France » dans *Rapport annuel des inspections générales*, 89 -139.

- MORIN Edgar, 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORO Marie-Rose, 2002, *Enfants d'ici venus d'ailleurs, Naître et grandir en France*. Paris : Editions La Découverte.
- PÉRIER Pierre, 2011, « École et familles populaires. Définir les règles d'échange explicites et partagées » dans *L'École et la Ville*, Inspection Académique de Seine Saint-Denis, Profession Banlieue, 1-8.
- PERREGAUX Christiane, 1994, *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Paris : Peter Lang.
- PERREGAUX Christiane et ATHLAN Nathalie, 2000, « Biographie langagière : ressource pour les apprentissages scolaires ? », dans CREOLE (Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école) n°3, 3-5.
- RAFONI Jean-Charles, 2007, *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- SALAÛN Marie, 2013, *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines*, Presses universitaires de Rennes.
- SIMON Diana-Lee, 2014, « Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme » dans Causa M., Galligani S., Vlad M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, 191-207.
- SPAËTH Valérie, 2008, « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires », dans Chiss J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, coll. « Didactique des langues ». Paris : Les éditions Didier, 62-100.
- SPAËTH Valérie, 2014, « La question de l'AUTRE en didactique des langues », dans *Glottopol* n°23, Rouen, 160-172.
- VIGNER Gérard, 2008, « D'une généalogie à une méthodologie : le FL2 dans les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale » dans « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol* n°11, Rouen, 34-44.
- VIGNER Gérard, 2009, *Le Français Langue Seconde, Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Education.
- VIGNER Gérard, 2013, « Le français et les enfants de migrants. Entre règle et norme : quel espace pour les apprentissages ? », dans Galligani S., Wachs S., Weber C., *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve éditions, 79-92.

VYGOTSKI Lev, 1997 [éd. originale 1934], *Pensée et Langage*. Paris : Éditions La Dispute.

ZOÏA Geneviève, 2012, « La « culture » de l'émigré et l'école. Entre transgression et justification des difficultés », dans Dreyfus M. et Prieur J.-M. (ed.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris : Michel Houdiard Editeur.

- SITOGRAPHIE -

Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/>

Portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/>

Portfolio européen des langues : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp

Association D'Une Langue A L'Autre : <http://www.dunelanguelautre.org/>

Institut national de la statistique et des études économiques : <http://www.insee.fr/fr/>

« Rue des Écoles », France Culture : <http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles>