



HAL
open science

La prise en compte du plurilinguisme en UPE2A : enjeux et impacts pour l'apprentissage de la langue française.

UPE2A du collège Toulouse-Lautrec à Toulouse

Charlotte Lamy de La Chapelle

► To cite this version:

Charlotte Lamy de La Chapelle. La prise en compte du plurilinguisme en UPE2A : enjeux et impacts pour l'apprentissage de la langue française. UPE2A du collège Toulouse-Lautrec à Toulouse. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-02747625

HAL Id: dumas-02747625

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02747625>

Submitted on 5 Jun 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.



Normandie Université

MÉMOIRE

Pour l'obtention du Master mention Linguistique, spécialité Diffusion du français

Préparé au sein du Département des Sciences du langage et de la
communication
UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

La prise en compte du plurilinguisme en UPE2A : enjeux et impacts pour
l'apprentissage de la langue française
UPE2A du Collège Toulouse-Lautrec à Toulouse

Présenté et soutenu par
Charlotte LAMY de LA CHAPELLE

Mémoire soutenu publiquement le 24 mai 2017
devant le jury composé de

Leconte, Fabienne	Professeure en Sciences du Langage	Membre du jury
Miguel Addisu, Véronique	Maître de Conférence en Sciences du Langage	Présidente du jury

Mémoire dirigé par Fabienne Leconte



Remerciements

Fabienne Leconte, pour ses réflexions éclairantes et ses conseils de lectures passionnants, le respect de mon rythme de travail, sa disponibilité et sa compréhension.

Claudine Garcia-Debanc, qui m'a fait découvrir et partager sa passion pour la recherche-action.

Les personnels du Collège Toulouse-Lautrec à Toulouse, pour leur intérêt et leurs encouragements concernant mon sujet de recherche et mon travail en général.

Marion et Emilie, qui m'ont accueillie dans leur UPE2A, et m'ont apporté soutien et enthousiasme.

Isabelle et Hélène, pour m'avoir proposé cette tâche passionnante qu'a été l'organisation d'une journée de mutualisation de pratiques. Tous les personnels du CASNAV de Toulouse, pour leur disponibilité et leur accueil chaleureux.

Les enseignant.e.s de FLE/FLS de l'académie de Toulouse, qui ont échangé et collaboré avec enthousiasme lors de cette journée de mutualisation de pratiques.

Miszka, Emmanuelle, Pauline et Sarah, mes collaboratrices pour guider le groupe de l'UPE2A 2015-2016.

Les élèves de FLE des Collèges Claude Nougaro et Les Violettes.

Mes élèves du Collège Toulouse-Lautrec.

Vivien, pour ses relectures et ses encouragements.

Joséphine et Suzanne, pour leur compréhension et leurs encouragements.

Glossaire

Pour faciliter la lecture, j'ai choisi d'expliquer, dès le début de ce mémoire, les sigles qui y sont le plus fréquemment utilisés.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants de familles itinérantes et des Voyageurs

CLIN : Classe d'Initiation (1^{er} degré)

CLA : Classe d'Accueil (2nd degré)

ENA : Élève Nouvellement Arrivé

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

N + 1 : un an après l'année passée en UPE2A

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

UPE2A-NSA: Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants Non Scolarisés
Antérieurement

Table des matières

1	Présentation du terrain.....	10
1.1	Mon terrain principal : l'UPE2A du collège Toulouse-Lautrec (Toulouse)	11
1.1.1	Présentation générale du collège Toulouse-Lautrec.....	11
1.1.2	Présentation générale de l'UPE2A du collège Toulouse-Lautrec.....	13
1.1.3	Une situation sociale contrastée	14
1.1.4	Le profil linguistique en UPE2A	17
1.2	Mes terrains secondaires : les UPE2A de deux autres collèges	22
1.2.1	L'UPE2A du collège Claude Nougaro.....	23
1.2.2	L'UPE2A du collège Les Violettes.....	25
1.3	Mon troisième stage extérieur : le CASNAV de Toulouse	29
2	Etude théorique	36
2.1	Définition des notions en jeu	36
2.1.1	De nouvelles méthodes pédagogiques : de l'approche plurielle aux approches plurielles	36
2.1.2	La notion de compétence plurilingue : une nouvelle conception des locuteurs	39
2.1.3	Plurilinguisme et multilinguisme	40
2.2	Le plurilinguisme : une notion à la croisée de plusieurs domaines de recherche.	42
2.3	Le plurilinguisme : une notion largement étudiée, valorisée et marquée idéologiquement.....	43
2.4	Les critiques quant à la promotion du plurilinguisme.....	44
2.4.1	La tentation de l'utopie plurilingue	44
2.4.2	Le plurilinguisme comme support de l'idéologie capitaliste ?.....	45
2.5	Un plurilinguisme pas assez pris en compte	47
2.5.1	La déploration des chercheurs	47
2.5.2	Les résistances face aux démarches plurilingues : la question des représentations	48
3	Analyse.....	51
3.1	Les aspects positifs de la prise en compte du plurilinguisme	51
3.1.1	L'impact pédagogique positif : une meilleure gestion de l'hétérogénéité de la classe de FLE grâce au plurilinguisme	51
3.1.2	Les impacts psycho-affectifs positifs du plurilinguisme.....	53
3.1.3	Les enjeux sociolinguistiques : la légitimation de langues dévalorisées grâce au plurilinguisme	60
3.1.4	L'impact cognitif du plurilinguisme.....	62
3.1.5	Deux grands types de démarches plurilingues dans mon UPE2A : quels impacts ?..	69
3.2	Les obstacles à la prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones.....	74
3.2.1	Les enjeux sociolinguistiques et les représentations des élèves d'UPE2A sur leurs langues.....	74
3.2.2	Les représentations du plurilinguisme chez les familles des élèves allophones.....	83
3.2.3	Les obstacles dans la communauté éducative	85
3.2.4	Le statut particulier de l'arabe.....	93
3.3	Les propositions pour surmonter les obstacles	98
3.3.1	Le levier de l'arabe.....	98
3.3.2	Le rôle de l'anglais et de l'espagnol	102
3.3.3	Créer une culture du plurilinguisme.....	105
3.3.4	Des leviers symboliques puissants : les supports plurilingues et les personnes légitimes plurilingues.....	107
3.3.5	Intégrer le plurilinguisme à des démarches plus globales pour en faire une démarche prioritaire	110

Introduction

Mon intérêt pour la grammaire, les langues et la recherche-action sur le plurilinguisme en classe ordinaire puis en classe d'accueil

En 2006, j'ai obtenu mon CAPES de lettres modernes et ce qui s'appelait la « mention complémentaire » en allemand. Concrètement, j'ai passé une des épreuves du CAPES d'allemand, ce qui me permet, en théorie, d'enseigner l'allemand, en plus des lettres modernes. Mais en pratique, cette bivalence est peu courante, peu connue et il n'existe finalement pas vraiment de poste qui corresponde à ce profil. Cependant, cette double formation lettres-langue m'a conduit intuitivement, dans mes cours de grammaire française auprès de mes 6^{èmes}, à créer des ponts entre la grammaire française et celle d'autres langues. En effet, comment comprendre que le pronom « il » n'a pas le même sens dans « il pleut » et dans « il marche » ? Le recours à d'autres langues, l'anglais par exemple – qui marque la différence entre le pronom impersonnel « it » et le pronom personnel masculin « he » –, facilite de ce point de vue bien des choses.

Nourrie par ma formation et mes débuts d'enseignante-stagiaire de français en 6^{ème}, j'ai choisi en 2007-2008 le sujet suivant pour mon mémoire d'IUFM¹: « Comment enseigner la grammaire en comparant le fonctionnement des langues ? », sous la direction de Claudine Garcia-Debanç. À l'époque, mon terrain était une classe de 6^{ème} ordinaire, en français langue maternelle, dans un collège rural mais proche d'une aire urbaine (Toulouse). Il s'agissait d'une classe composée d'apprenant.e.s de milieux sociaux favorisés, ayant quasiment tous le français comme langue première, et dont un bon tiers avait choisi de faire une section bilingue français/allemand. À l'époque, j'ai vu l'intérêt de m'appuyer sur des pratiques plurilingues pour enseigner la grammaire, en termes de motivation, mais aussi en termes d'acquisition de compétences métalinguistiques.

Grâce à mon stage de fin d'année IUFM au Danemark, j'ai découvert le FLE puisque j'ai enseigné cette fois-ci le français à des élèves allophones (élèves danois en école publique ou privée, mais aussi élèves de toutes nationalités en école internationale). Cette matière m'a énormément plu et j'ai décidé assez vite de me tourner vers la spécialisation FLE/FLS qui se situait à la croisée de ma double formation lettres-allemand.

¹ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres. En 2013, l'IUFM devient l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), établissement public intégré aux universités.

Au cours de mes formations au CASNAV², j'ai découvert avec un grand enthousiasme la démarche « Comparons nos langues » de Nathalie Auger (2005). En effet, elle constitue l'autre versant, en classe d'accueil pour le FLE/FLS, de ce que j'avais pratiqué en classe de 6^{ème} ordinaire, pour le FLM. En tant qu'enseignante de lettres, j'étais entrée dans une démarche plurilingue pour mieux enseigner leur langue aux élèves de 6^{ème} francophones. J'ai alors vu la possibilité, en tant que future professeure de FLE/FLS, de convoquer la diversité linguistique déjà présente dans la classe pour mieux leur enseigner le français.

Présentation de ma problématique

Depuis 2013, j'enseigne enfin auprès d'élèves allophones primo-arrivants. Ma classe de FLE/FLS est le lieu idéal où peuvent se développer de telles démarches puisque le plurilinguisme n'est pas une pratique consciente, mais un vécu, un quotidien. Ainsi, ce mémoire de M2 s'est vite révélé comme une belle occasion d'approfondir et de formaliser un domaine de recherche et d'action qui me tient à cœur depuis plusieurs années, auprès de mes élèves allophones.

La question à laquelle je souhaite répondre dans ce mémoire est la suivante : **en quoi la prise en compte du plurilinguisme en UPE2A peut-elle permettre aux apprenant.e.s de mieux progresser en langue française ?** Pour les apprenant.e.s, il s'agira d'évaluer l'impact de démarches plurilingues inspirées de celle de Nathalie Auger (« Comparons nos langues »³) ou du programme européen Evlang⁴, en termes d'estime de soi, de motivation, de compétences métalinguistiques et, par conséquent, de progrès sur l'acquisition de certains points de syntaxe, de conjugaison, d'orthographe, etc. Puisque l'acquisition d'une langue ne se joue pas uniquement en termes cognitifs entre l'apprenant.e.s et les différentes sources d'exposition à cette langue, surtout dans le contexte si particulier d'une classe de FLE/FLS, nous nous demanderons **quels sont, de manière plus globale, les enjeux de la prise en compte de ce plurilinguisme pour les élèves de FLE/FLS et pour l'ensemble de la communauté éducative qui les entoure.** Ainsi, après une présentation du terrain (1^{ère} partie) et un état des lieux théorique (2^{ème} partie), nous verrons dans l'analyse (3^{ème} partie) les aspects positifs de la prise en compte du plurilinguisme pour les élèves de FLE/FLS, puis les obstacles à cette prise en compte ; enfin, nous ferons des propositions pour les surmonter.

² CASNAV : Le CASNAV a pour mission, entre autres, de former les enseignant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s de FLE/FLS.

³ AUGER Nathalie, BALBOIS Jean-Marc et TERRADES Olivier, 2005, *Comparons nos langues*, Scéren, CRDP académie de Montpellier.

⁴ Bilan du programme consultable sur : http://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm

Méthode de recueil des données

A la suite de Philippe Blanchet (2011a : 14-15), j'emploie volontairement le terme de « méthode » et non de « méthodologie », car, sur le *continuum* qu'il présente, je me situe bien plus du côté empirico-inductif que hypothético-déductif. Ainsi, je n'ai pas commencé mon travail avec une méthodologie, c'est-à-dire une « programmation *a priori* d'une technique fixe de recherche », mais avec une méthode, c'est-à-dire des « principes adaptables d'aide pour une stratégie de recherche évolutive ». En effet, mes principes de départ étaient les suivants :

1/ établir quelques hypothèses et questions de recherche, sous forme de plan évolutif. Ces hypothèses de départ étaient les suivantes : beaucoup d'apprenants n'ont pas conscience que lorsqu'ils s'expriment en français, certains points de syntaxe (ordre des mots, conjugaison, etc.) peuvent entraver la compréhension. Prendre en compte les langues premières des apprenants peut provoquer une prise de conscience (impact cognitif). Les élèves nouvellement arrivés sont en insécurité psycho-affective, en particulier parce qu'ils ne parlent pas et/ou ne comprennent pas le français. Laisser une place aux langues des élèves peut permettre de minimiser cette insécurité (impact psycho-affectif). Mes questions principales étaient : en quoi la prise en compte du plurilinguisme en classe de FLE/FLS peut-elle permettre aux apprenants de mieux entrer dans la maîtrise de la langue française ? Quel est l'impact de démarches plurilingues pour les élèves d'UPE2A ?

2/ en fonction de ces hypothèses et de ces questions, je me suis donnée comme objectif de recueillir un maximum de données, les plus diverses possibles, essentiellement lors de l'année 2015-2016. En effet, je souhaitais, pour objectiver au maximum mon travail, croiser des données qui soient à la fois qualitatives et quantitatives. Mes données qualitatives sont constituées par le journal de ma pratique (Annexe 6), des enregistrements de séances de cours (Annexe 11c) ou un entretien semi-directif (Annexe 9b). Mes données quantitatives sont constituées par plusieurs questionnaires auprès d'élèves d'UPE2A (Annexes 5b ou 8), de parents d'élèves (Annexes 5a), d'élèves du Collège Toulouse-Lautrec (Annexe 7), d'enseignants de FLE/FLS (Annexe 12) ou de la communauté éducative du Collège Toulouse-Lautrec (Annexe 10). Mais en analysant ces données, j'ai opéré parfois, pour un même type de données (les questionnaires), un traitement à la fois quantitatif – quand il s'agit de comparer le nombre de réponses positives et négatives à une même question – et qualitatif – je me suis parfois arrêtée sur l'analyse des réponses détaillées de certains élèves ou collègues, lorsqu'elles me paraissaient particulièrement éclairantes.

On constate que le recueil de mes données s'est fait sous la forme d'un élargissement des sujets étudiés.

En effet, au fil de mes recherches et de la fréquentation de mon terrain, j'ai senti la nécessité, pour mieux comprendre les enjeux de la prise en compte du plurilinguisme, de ne pas me limiter aux élèves d'UPE2A, mais d'élargir mes recherches aux personnes qui entouraient ces élèves.

Constitution du corpus et conditions d'analyse

L'année 2015-2016 a été consacrée à mes stages dans mon milieu professionnel (Annexes 1 et 4) et dans des trois lieux secondaires (Annexes 2 et 3) et à mon recueil de données. Les seules données analysées en 2015-2016 sont celles évoquées lors de la partie « 1 Présentation du terrain ». Toutes les autres données ont été analysées essentiellement en mars-avril 2017. Cette longue pause, au départ non prévue, a été finalement positive. Elle m'a permis de regarder mes données recueillies avec un œil neuf et davantage de recul, à un moment où j'étais moins dans l'affect par rapport au groupe d'élèves de 2015-2016. De plus, cette étape d'analyse et de tri des données s'est faite après une longue étape de lectures théoriques, grâce auxquelles j'ai pu choisir mes données à la lumière d'une réflexion plus avancée et en fonction d'un plan et de questions plus précises. Comme toutes les données avaient été datées et archivées, je n'ai pas eu de difficultés à les analyser et à les trier.

L'essentiel du matériel a été collecté par moi-même, de manière soignée et réfléchie. Il s'agit de ce que Philippe Blanchet (2011c : 74) appelle les « enquêtes explicites », constituées par mes divers questionnaires, par l'enregistrement de ma séquence « Comparons nos langues » ou par l'entretien semi-directif avec Mouna.

J'ai récolté un autre type de matériel davantage en action, sur le terrain, comme les échanges de mails pour organiser la formation « mutualisation de pratiques », pendant mon stage au CASNAV. Au départ, ces échanges avaient une finalité purement pratique. C'est au fil de ma réflexion qu'ils sont apparus comme des données signifiantes et dignes d'analyse pour mon sujet de recherche. Certains échanges de la séquence « Comparons nos langues », comme celui avec Raluca⁵, élève du Collège des Violettes, n'ont pas pu être enregistrés car nous travaillions en groupe, et l'on n'entendait qu'un brouhaha inexploitable. Je les ai donc notés à la volée, et immédiatement datés. Ce type de matériel a pu être collecté grâce à une « participation observante » (Blanchet, 2011c : 73) : j'étais totalement impliquée sur le terrain, mais une certaine vigilance m'a permis de repérer et de sélectionner certains moments importants.

⁵ Tous les prénoms des élèves ont été remplacés par des pseudonymes.

Entre les enquêtes explicites et la participation observante, nous avons un *continuum*. Par exemple, le journal de ma pratique a été mis en place de manière réfléchie et programmée. J'avais prévu d'y noter toutes les remarques en lien avec mon sujet de mémoire. Mais le contenu a échappé en partie à mon projet de départ. En effet, il ne s'agit pas uniquement d'un journal de recherche, où j'aurais noté mes observations et mes réflexions sur le plurilinguisme, de manière froide et objective. Cet outil a pris un tour imprévu : j'y ai retranscrit mes réactions à chaud, très subjectives, sur le déroulement d'un cours. Lorsque je décidais de mettre par écrit quelque chose dans ce journal, il y avait certes toujours un lien plus ou moins étroit avec mon sujet de recherche. Mais il s'agissait parfois d'y raconter un moment particulièrement difficile en classe. Ce journal est ainsi devenu parfois une sorte de journal intime professionnel, ou au moins un exutoire.

Enfin, mon corpus est constitué de matériel non collecté par moi. Il s'agit d'observables non recherchés, mais finalement utilisés. Les extraits de film réalisés par Pauline, où les élèves présentaient leur objet, étaient au départ destinés à notre projet cinéma, et *a priori* éloignés de ma recherche. Ce n'est qu'en visionnant ces extraits que j'ai vu un lien avec mon sujet. J'ai également utilisé une petite partie du questionnaire de ma stagiaire Miszka, elle aussi en M2 FLE, et qui a travaillé sur le psycho-affectif, et en partie sur la langue maternelle des élèves.

On voit donc que j'ai constitué mon corpus à l'aide de données très diverses : qualitatives, quantitatives, préparées ou non en amont. Comme j'étais essentiellement impliquée sur le terrain, je me situais du côté de l'observation participante, voire de la participation observante (Blanchet, 2011c : 74). Le risque était de manquer de recul, d'être trop impliquée sur mon terrain. Ainsi, ma méthode mixte, pour croiser les observables et donc les points de vue, mais aussi la distance temporelle, pour analyser mes données, m'ont permis d'objectiver le plus possible ma recherche.

La majeure partie de mon corpus est constituée de données recueillies pendant l'année 2015-2016. C'est la période que j'étudie, avec son groupe d'élèves et ses membres particuliers de la communauté éducative. La seule exception faite est le journal de ma pratique que j'ai un peu rempli jusqu'en mars 2017. Cette petite extension temporelle m'a permis de donner des perspectives d'actions, dans la partie d'analyse « 3.3 Les propositions pour surmonter les obstacles ». Ces dernières ne sont pas seulement des propositions théoriques, mais certaines ont été en partie réalisées.

1 Présentation du terrain

Depuis la circulaire de 2012, les élèves allophones ne sont plus dans une classe, mais dans un dispositif. L'accent est mis sur « l'inclusion » :

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.⁶

Comme les élèves allophones ont, au maximum, 12 H de FLE en UPE2A, et bien souvent plus de 10 H de cours dans leur classe de rattachement, il est essentiel d'étudier les modalités de scolarisation des élèves allophones à l'intérieur même de cette structure poreuse qu'est le dispositif de FLE.

Ainsi, nous emploierons le terme de « classe » lorsque nous nous référerons à un groupe qui partage un espace-temps particulier (une salle spécifique, un ensemble d'heures spécifiques), un espace social commun (une expérience commune de la migration, une suivi particulier avec un.e même enseignant.e référent.e), fondé sur une situation linguistique particulière : ils sont tous « allophones », c'est-à-dire qu'ils parlent tous au moins une autre langue, et ont besoin d'un soutien spécifique en français.

Nous emploierons le terme de « dispositif » lorsque nous considérerons l'organisation globale de la scolarité, c'est-à-dire la classe de FLE et ses liens avec le reste du collège, notamment avec les différentes classes dans lesquelles sont inclus les élèves pour les mathématiques, l'anglais, ou toutes les autres matières (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}).

Cette situation de « dispositif » nous conduit donc, pour bien refléter la réalité du terrain, à étudier chaque groupe de FLE à l'intérieur même de son collège. En effet, dans le département de la Haute-Garonne, chaque dispositif UPE2A se trouve physiquement et administrativement lié à un établissement (1^{er} ou 2nd degré). Tous les élèves d'un dispositif sont également scolarisés dans le collège de ce dispositif pour les autres matières (mathématiques, anglais, etc...), et non dans leur collège de secteur, comme cela est le cas à Rouen par exemple⁷.

⁶ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 sur l' « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». Disponible sur :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 [consulté le 01.03.2016]

⁷ Cf DOUMEN, Hélène, « Le fonctionnement d'une structure UPE2A », 25 novembre 2015, Mont-Saint-Aignan, Université des Lettres et Sciences Humaines de Rouen, IRED. La collègue présente l'UPE2A du collège Camille Claudel de Rouen.

1.1 Mon terrain principal : l'UPE2A du collège Toulouse-Lautrec (Toulouse)

1.1.1 Présentation générale du collège Toulouse-Lautrec

Depuis septembre 2013, je travaille au collège Toulouse-Lautrec. Ainsi, j'ai bénéficié d'une dispense partielle de stage (voir annexe 1) et ai effectué une grande partie de mes recherches sur mon propre lieu de travail. L'avantage principal était que j'avais déjà une bonne connaissance du terrain, de ses différents acteurs, et que j'ai pu anticiper certaines difficultés ou au contraire certaines facilités pour recueillir des données. Depuis mon arrivée sur le poste, j'ai établi de bonnes relations avec mes collègues, qu'ils appartiennent à l'équipe enseignante, administrative, de vie scolaire ou des ATOS⁸. Ainsi, il a été relativement aisé de recueillir des données. Le plus difficile était de dégager du temps supplémentaire, chez des personnels souvent très occupés et fatigués, pour faire remplir les questionnaires ou conduire un entretien. Mais je n'ai pas remarqué de méfiance particulière. Lorsque je parlais de mon travail de recherche, il était souvent accueilli avec beaucoup d'intérêt et de bienveillance.

En juin 2015⁹, le collège comptait 450 élèves, dont 60 en SEGPA. Il comptait 16 classes d'enseignement général avec :

- 2 langues vivantes (anglais et espagnol)
- une option latin de la 5^{ème} à la 3^{ème}
- une option DP3 en 3^{ème}
- une section sportive rugby de la 6^{ème} à la 3^{ème}

On constate donc que l'offre linguistique à l'intérieur du collège est limitée. Concernant l'arabe, il existe seulement un atelier de découverte, mais qui ne permet pas aux élèves de valider une seconde langue vivante. En revanche, l'administration est bien habituée à insérer dans le bulletin scolaire une autre ligne pour les élèves – principalement en UPE2A – qui suivent un enseignement de langue vivante par le CNED (arabe, italien, etc...) lorsque leur langue première n'est pas enseignée au collège.

Il comporte également une SEGPA, constituée en juin 2015 de 6 classes, et de 3 champs professionnels : habitat, espace rural et environnement, alimentation, hygiène et services. Dans le collège existent également 3 dispositifs :

- une Unité Locale d'Insertion Scolaire (ULIS)
- un dispositif UPE2A

⁸ ATOS : Administratif, Technicien, Ouvrier et de Service.

⁹ Projet d'établissement du collège Toulouse-Lautrec pour 2015-2019, juin 2015, p. 1.

- un dispositif relais dit « alternatif »

La présence de ces trois dispositifs favorise dans le collège une culture de l'inclusion dans la communauté éducative. Ainsi, les élèves de l'UPE2A sont accueillis sans réticence par les collègues des autres matières. Bien souvent, ils le sont même avec plaisir, car ils sont considérés comme globalement plus calmes que leurs camarades francophones. Cette attitude positive de mes collègues à l'égard des élèves allophones est remarquable, et vient heureusement contredire le constat que faisait, en 2010, Nathalie Auger, d'une difficile coopération entre enseignants, à l'époque des CLIN/CLA¹⁰ :

Dans nos enquêtes, on relève de manière récurrente un jeu de négociation entre l'enseignant de classe ordinaire et celui de CLIN / CLA à propos de l'organisation de l'accueil des ENA. Soit l'enseignant de classe ordinaire prévoit des situations d'apprentissage en s'appuyant sur une pédagogie différenciée, soit l'enseignant estime que l'ENA n'a pas un niveau suffisant de maîtrise de français pour suivre ses cours.¹¹

Cette situation, décrite par certain.e.s de mes collègues de FLE/FLS lors des formations, ne correspond pas à celle de mon collègue. Cependant, cette culture de l'inclusion y est fragile puisqu'il y a une rotation très importante des personnels. En effet, voici la composition de la communauté éducative en juin 2015 :

- Direction : 1CE 1CE Adjoint 1 Gestionnaire 1 Directeur SEGPA
 - Administration : 1 Secrétaire de direction 1/2 Secrétaire de gestion 2 CUI
 - Vie scolaire : 1 CPE 4.75ETP AED + 0.5 pour le dispositif 1 AVS-co 3 CUI
 - TOSS : 1 infirmière (80%) 1 AS 2,5 jours/s 1 COP 1jour/s
 - 11 agents restauration – accueil – entretien 1 Contrat Avenir
 - Enseignants : 47 correspondant à 39.8 ETP et 3 EAP (2 en français, 1 en SVT)
- 54.3% des enseignants ont moins de 2 ans d'ancienneté sur le poste (32.4% pour le département)¹²

¹⁰ CLIN : Classe d'Initiation (1^{er} degré) ; CLA : Classe d'Accueil (2nd degré). Ces modalités de scolarisation des élèves allophones suivaient le principe de la classe fermée dans le 1^{er} degré, avec 24 H de cours dédiés aux élèves allophones. Dans le 2nd degré, sans être une classe fermée, la CLA prévoyait 18 H de cours pour les élèves, dont 12 H au moins de FLE, et 6 H de matières autres comme l'anglais ou les mathématiques, spécialement pour eux. Désormais, sur le département de la Haute-Garonne, il n'y a plus que 12 H de FLE pour une UPE2A. Depuis la rentrée 2015 et devant le nombre important d'élèves allophones scolarisés sans dispositif particulier, les enseignants du premier degré ont été conduits à passer du système de CLIN (24 H) au système des UPE2A (12 H).

¹¹ AUGER, Nathalie, 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Édition des archives contemporaines, Paris, p. 23.

¹² Projet d'établissement du collège Toulouse-Lautrec pour 2015-2019, juin 2015, p. 2.

CE = Chef d'Établissement ; CUI = Contrat Unique d'Insertion, qui est un contrat précaire ; CPE = Conseiller/Conseillère Principal.e d'Éducation ; ETP = Equivalent Temps Plein ; EAP = Emploi Avenir Professeur, qui est un système d'accompagnement, de jeune étudiants qui se destinent au métier de l'enseignement, et qui se voient offrir un tutorat et un soutien financier. Ce type de contrats s'adresse à des étudiants issus de familles à revenus modestes.

Sur ces personnels, on notera que le/la Principal.e a changé en moyenne tous les 2 ans sur les 10 dernières années, que les temps partiels sont nombreux à l'administration, et que plus de la moitié des enseignant.e.s sont dans l'établissement depuis moins de 2 ans. Ce manque de stabilité de l'équipe éducative sera un point à ne pas oublier pour mettre en place des actions concernant la prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones. En effet, toute action devra pouvoir être mise en place rapidement et facilement par les personnels en place. Il faudra qu'elle soit portée par une équipe, pour que le départ de quelques personnes ne mette pas à mal la continuité du projet.

1.1.2 Présentation générale de l'UPE2A du collège Toulouse-Lautrec

Cette structure est ancienne dans le collège. Elle a été créée au début des années 2000 avec une première collègue, puis une seconde collègue (celle qui m'a précédée et qui est restée 10 ans sur le dispositif). Je suis moi-même sur le poste depuis septembre 2013. C'est de manière volontaire que je me suis formée au FLE/FLS, et que j'ai demandé un poste spécifique de FLE/FLS. En revanche, n'étant pas originaire de Toulouse, je ne connaissais pas la réputation du collège Toulouse-Lautrec, et je n'avais pas bien conscience des difficultés du collège dans lequel se trouvait la structure UPE2A.

Je suis professeure de FLE/FLS pour 12 H, et j'enseigne en français. Les deux premières années, j'ai eu également en charge une classe de 6^{ème} ordinaire pour 6H. En 2015-2016, j'ai demandé à ne plus avoir autant d'heures supplémentaires, notamment pour pouvoir consacrer du temps à mon Master 2. J'enseigne donc cette année le français pour 4 H : 2 H pour le dispositif alternatif (élèves dits « décrocheurs ») et 2 H d'AP pour les 6èmes.

L'UPE2A rassemble des élèves de tous âges (entre 11 et 17 ans), de toutes origines, de toutes langues et de tous niveaux scolaires (de la 6ème à la 2nde). Le vendredi 15 avril 2016¹³, mon UPE2A est constituée de 19 élèves inscrits, plus une élève N+1 en grande difficulté et que j'accueille comme auditrice libre, mais qui n'est pas comptabilisée sur les listes. 2 élèves sont absentéistes, ce qui fait que la classe compte, concrètement, au maximum 18 élèves. La structure est donc très chargée, puisque le nombre d'élèves maximum est habituellement de 15¹⁴. L'UPE2A compte 2 élèves de 6ème, 6 élèves de 5èmes répartis sur 2 divisions, 4 élèves de 4èmes, 5 élèves de 3èmes répartis sur 2 divisions, 2 élèves de 2ndes du

¹³ Je m'efforce de dater ou d'inclure dans des limites temporelles un état des lieux, car les arrivées et les départs d'élèves, tout au long de l'année, impliquent des changements.

¹⁴ Mais dans la circulaire de 2012, ce nombre d'élèves maximum est seulement indiqué pour les UPE2A-NSA (15 maximum), et n'est plus noté pour les UPE2A ordinaires, d'où un flou qui permet de remplir davantage les dispositifs.

Lycée Toulouse-Lautrec¹⁵, répartis sur 2 divisions. D'autres élèves sont passés par l'UPE2A mais l'ont quittée en cours d'année : 1 élève de 6ème, 1 élève de 4ème et 1 élève de 3ème. En tout, j'ai donc accueilli 23 élèves entre le début de l'année scolaire et le 15 avril 2016.

1.1.3 Une situation sociale contrastée

1.1.3.1 Le collège Toulouse-Lautrec : une insuffisante mixité sociale

Le collège Henri de Toulouse-Lautrec correspond, si l'on regarde la carte scolaire¹⁶, à un espace urbain mixte, rassemblant à la fois les quartiers des Minimes ou de Borderouge, sans grosse difficulté particulière, et des quartiers comme Les Izards-La Vache ou Négrenays, qui correspondent aux périmètres des CUCS (Contrats Urbains de Cohésion Sociale), devenus les QP (Quartiers Prioritaires) depuis le 1^{er} janvier 2015 :

Basée sur un critère unique, celui du revenu, la méthode retenue pour l'identification des nouveaux quartiers prioritaires en France métropolitaine, la Réunion et la Martinique repère les zones de concentration urbaine de population à bas revenus à partir d'un quadrillage fin du territoire métropolitain¹⁷.

Ces QP sont visibles sur des cartes fournies par le Ministère de la Ville¹⁸. A cela, il faut rajouter le quartier de Ginestous où se trouve le principal camp de gens du voyage de la région. Il ne dépend pas, de par la carte scolaire, du Collège Toulouse-Lautrec, mais de nombreux enfants de ce camp, francophones, sont, de fait, scolarisés à la Segpa du Collège.

Le collège est évité par de nombreux parents d'élèves, qui choisissent de scolariser leur.s enfant.s dans le privé ou d'autres collèges des alentours (Les Violettes à Aucamville ou Les Chalets, collège plus proche du centre-ville de Toulouse). Ainsi, dans le projet d'établissement 2015-2019 rédigé en juin 2015, il est noté qu'il n'y a « pas d'amélioration de la mixité sociale avec une augmentation des PCS¹⁹ défavorisés »²⁰. Un des objectifs affirmés est l'« amélioration de l'attractivité » et la « baisse des évitements à l'entrée en 6ème »²¹.

¹⁵ L'accueil des lycéens est nouveau cette année : comme il n'y a pas de structure spécifique au lycée Toulouse-Lautrec, qui se trouve à 10 minutes à pieds du collège, la solution d'un soutien en UPE2A au collège a été trouvée par l'espace d'accueil et/ou le Lycée Toulouse-Lautrec.

¹⁶ Site du Conseil Départemental de la Haute-Garonne. Partie « Sectorisation ». Disponible sur : <http://www.haute-garonne.fr/fr/nos-missions/education/colleges/sectorisation-des-colleges.html> [consulté le 21.04.2016]

¹⁷ Site du Ministère de la Ville, partie « Système d'information géographique de la politique de la ville ». Disponible sur : <https://sig.ville.gouv.fr/page/198/les-quartiers-prioritaires-de-la-politique-de-la-ville-2014-2020> [consulté le 21.04.2016]

¹⁸ Site du Ministère de la Ville, partie « Système d'information géographique de la politique de la ville » Disponible sur : <https://sig.ville.gouv.fr/Atlas/QP/> [consulté le 21.04.2016]

¹⁹ PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles. Cet acronyme existe depuis 1982, mais l'ancien terme CSP (Catégories SocioProfessionnelles) reste très souvent employé.

²⁰ Projet d'établissement du collège Toulouse-Lautrec pour 2015-2019, juin 2015, p. 1

²¹ Ibid., p. 5.

Depuis la rentrée 2015, le collège est classé en REP²², ce qui correspond à un statut revendiqué depuis plusieurs années par l'équipe éducative.

La concentration d'élèves issus de PCS défavorisées a pour conséquence, notamment, un épuisement de tous les personnels qui sont unanimes pour affirmer qu'ils passent une grande partie de leur temps à finaliser des démarches administratives avec les familles ou à régler des questions de vie scolaire. Ce caractère chronophage d'un établissement dit « difficile » ne devra jamais être perdu de vue lorsque nous penserons à des améliorations possibles de la prise en compte du plurilinguisme des élèves d'UPE2A. En effet, les actions à mettre en place devront être simples et modestes pour pouvoir être effectives.

1.1.3.2 L'UPE2A et la grande mixité sociale

Si le collège dans son ensemble pâtit d'un manque de mixité sociale, les élèves d'UPE2A, en revanche, constituent un groupe très mixte. En effet, leurs familles sont moins informées sur la réputation des différents collèges. De plus, devant la pénurie de places en UPE2A, les parents ou responsables légaux sont surtout contents que leur enfant ait tout simplement une place dans une telle structure.

Pour rendre compte de cette mixité sociale, on peut s'appuyer sur un questionnaire que j'ai fait remplir aux parents d'élèves de FLE, à l'aide d'interprètes, lors d'une réunion parents-professeurs en plénière, que j'ai organisée le 17 décembre 2015. Ce questionnaire avait pour but de mieux connaître les familles des élèves, d'un point de vue social et linguistique. J'ai notamment posé les deux questions suivantes :

3/ Quelle est votre formation (études, apprentissage, etc.) ?

4/ Quel(s) métier(s) faites-vous ou avez-vous fait(s) ?

(Annexe 5)

J'ai volontairement ouvert la question professionnelle vers le passé (« avez-vous fait ») pour ne pas enfermer les parents d'élèves dans une situation présente. J'ai espéré ainsi avoir une vision plus complète du niveau social des familles. En effet, de nombreux parents d'élèves de FLE/FLS, qui migrent actuellement pour des raisons économiques (Espagne, Italie, Portugal, Pays de l'Est, Maghreb, Afrique noire) ou à cause de situations traumatisantes comme la guerre ou les persécutions politiques (Syrie, Centrafrique, Mongolie²³) vivent un

²² REP : Réseau d'Éducation Prioritaire.

²³ Les pays que je cite ici correspondent aux nationalités qui ont été représentées dans l'UPE2A du collège depuis septembre 2012, dernière année d'enseignement de la collègue qui était sur le poste avant moi.

déclassement professionnel en arrivant en France. C'est ce que montre très bien Aude Bretegnier²⁴ avec l'exemple d'une femme médecin d'origine mongole :

« [...] nous rencontrons S., femme d'une quarantaine d'années d'origine mongole, enfuie de son pays avec ses deux fils très jeunes (8 mois et 4 ans), après l'assassinat de sa fille adolescente et l'emprisonnement de son mari dont elle n'a pu depuis avoir aucune nouvelle. L'histoire atroce de l'exil de S. est aussi celle d'une perte totale de statut socio-professionnel : médecin de formation et de métier, ses diplômes, son expérience et ses compétences professionnelles reçoivent d'autant moins de reconnaissance en France que son niveau de français ne lui permet pas de s'engager dans les démarches, compliquées, de validation d'acquis ou de reprise d'études. »

C'est ainsi que j'ai préféré m'intéresser à la fois à la question de la formation des parents, et à celle d'un parcours pluriel à travers différents métiers, afin de ne pas figer les familles dans leur situation professionnelle présente en France et dans un éventuel déclassement. A travers le questionnaire, les parents ont eu l'occasion d'exprimer une plus grande diversité de parcours : à la question « Quel(s) métier(s) faites-vous ou avez-vous fait(s) ? », l'un des parents a noté « plusieurs » ; un autre a noté « gendarme » pour la formation, et « peintre » pour le(s) métier(s) ; un autre a noté : « directeur du magasin en Pologne (5 ans) », et n'a pas précisé de métier pour la France. Les autres parents ont écrit un métier correspondant à leur formation.

Pour 14 parents d'élèves présents lors de cette réunion, j'ai recueilli 10 questionnaires de parents. A la question « Quelle est votre formation (études, apprentissage, etc.) ? », 2 parents d'élèves n'ont pas répondu à la question (parce qu'ils n'ont pas fait d'études ? parce qu'ils n'ont pas compris la question?) ; 5 parents d'élèves ont indiqué avoir un niveau entre le baccalauréat et le bac + 2 ; 3 parents d'élèves ont noté qu'ils avaient un niveau bac + 5 ou plus. Ajoutons à ces questionnaires les familles de 3 élèves roumaines et roms, absentes à cette réunion en plénière. Leur situation sociale est bien connue car problématique : elles habitent sur un camp situé juste à côté du collège, sans eau courante, dans une situation d'extrême précarité. Entre ces familles et celle de Paulo, dont la mère, chirurgienne, est venue en France pour faire un post-doctorat d'un an, on constate une hétérogénéité extrême de situations sociales.

²⁴ BRETEGNIER, Aude, 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion. Ouverture d'un champ de recherches interventions » dans Castellotti V. et Huver E., *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, n° 11, p. 73. Revue en ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html

1.1.3.3 L'UPE2A comme levier de mixité sociale ?

On voit donc que la mixité sociale qui est indiquée comme un objectif par les personnels du collège est présente, de manière très marquée et extrême, dans le groupe des élèves allophones, ce qui n'est pas le cas du collège dans son ensemble. On pourrait ainsi supposer que ce groupe constitue un levier sur lequel l'établissement pourrait s'appuyer. Or, ce n'est pas le cas, alors que les élèves d'UPE2A, ainsi que les N+1, N+2 et N+3 constituent ensuite une partie non négligeable des élèves du collège. En effet, si l'on considère que, chaque année en moyenne, 16 élèves sont répartis dans 4 niveaux différents, cela fait, au total, environ 40 élèves (16 UPE2A + 12 N+1 en 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} + 8 N+2 en 4^{ème} et 3^{ème} + 4 N+3 en 3^{ème}) qui sont potentiellement dans le collège, soient presque 10 % d'élèves qui pourraient constituer un vivier de mixité sociale.

Qu'en est-il à présent de la situation linguistique ?

1.1.4 Le profil linguistique en UPE2A

Concernant le profil linguistique de la classe, voici, dans le tableau qui suit, les langues parlées par les 23 élèves qui sont ou ont été présents dans ma classe, autres que le français. Une croix soulignée indique une langue « maternelle » ou « première » pour les élèves ; une croix indique une bonne connaissance des langues ; une croix entre parenthèses renvoie à une initiation à ces langues, initiation qui s'est faite pendant l'année scolaire 2015-2016, au contact des autres élèves de la classe.

Les élèves écrits entre parenthèses ne sont pas inscrits officiellement sur les listes, mais sont des « auditeurs libres » car en difficulté en classe ordinaire.

Ces informations ont été recueillies grâce à un rituel mis en place au début de chaque séance de notre projet artistique « égalité filles-garçons », où tous les élèves se présentaient et disaient quelle.s langue.s ils parlaient, avec les mêmes accroches au tableau : « Bonjour, je m'appelle... / J'ai ... ans / Je viens de... / Je parle... ». Par rapport à un questionnaire, fait une ou deux fois dans l'année, ce rituel a l'avantage de montrer le caractère évolutif du profil linguistique à la fois objectif et subjectif des élèves. Les jeunes apprennent d'autres langues (niveau cognitif), ou prennent conscience qu'ils connaissent d'autres langues (niveau des représentations). J'ai noté des déclarations nouvelles d'élèves, lors de ce rituel, dans le journal de ma pratique (Annexe 6). Au fil de l'année, ces déclarations ont évolué vers une plus grande richesse linguistique. Notamment, certains élèves ont ajouté à leur répertoire linguistique le

berbère, et d'autres ont déclaré apprendre l'arabe, l'anglais²⁵, le roumain, l'italien, l'ourdou ou le polonais.

Pour l'arabe, signalons qu'il existe depuis le mois de décembre un atelier d'une heure par semaine intitulé « La culture et la langue arabe », assurée pendant une heure par semaine par une AED titulaire d'un DESS²⁶. Ainsi, la présence de nombreux élèves arabophones en UPE2A et dans le collège²⁷, ainsi que cet atelier, ont motivé des élèves à apprendre l'arabe.

Concernant l'anglais, c'est une matière dans laquelle les élèves de FLE sont inclus en priorité²⁸ aux côtés des mathématiques, car elle est très importante dans leur cursus scolaire. De plus, pendant une partie de l'année 2015-2016, j'ai fait cours en français et en anglais pour des raisons pratiques, car un tiers de la classe ne parlait pas un mot de français mais comprenait l'anglais. J'ai remarqué que cette situation, qui aurait pu paraître peu pratique et inconfortable, a été très bien acceptée des élèves. Plusieurs élèves qui n'avaient pas du tout fait d'anglais dans leur pays se mettaient à apprendre cette langue pour pouvoir communiquer avec leurs camarades, et me demandaient des informations en anglais.

Enfin, au fil de l'année, plusieurs élèves ont déclaré qu'ils étaient en train d'apprendre le roumain, l'italien ou l'ourdou, c'est-à-dire qu'ils apprenaient la langue d'un.e de leurs ami.e.s de l'UPE2A. Ainsi, l'apprentissage de la langue de l'autre permet une reconnaissance mutuelle, et apparaît comme une façon de resserrer les liens d'amitié pour les jeunes.

²⁵ L'anglais n'est pas ou très peu appris par la majorité des élèves venus du Maghreb ou d'Afrique Subsaharienne que j'ai eue en classe.

²⁶ Projet d'établissement 2015-2019 du collège Toulouse-Lautrec, rédigé en juin 2015, p. 12.

²⁷ Voir Annexe 7 : Questionnaires élèves collège Toulouse-Lautrec

²⁸ Pour ceux qui n'ont besoin que d'une langue vivante, dont la langue d'origine n'est pas disponible au CNED, et qui sont plus à l'aise en espagnol qu'en anglais, l'inclusion se fait en espagnol plutôt qu'en anglais.

Ce qui frappe tout d'abord est la richesse linguistique de la classe : pour 23 compte 15 langues parlées, autres que le français. Excepté l'anglais, chacune de ces langues a le statut de langue première pour au moins l'un des élèves.

L'anglais a le statut de langue véhiculaire pour une grande partie de la classe (10 locuteurs), notamment ceux pour qui les langues premières sont peu diffusées (polonais, ourdou, pendjabi). L'espagnol, à un degré moindre, a aussi un statut de langue véhiculaire (10 locuteurs) : en effet, pendant les premières semaines de leur arrivée, mes collègues et moi ou Paulo communiquaient plus facilement avec moi en anglais, mais aussi en espagnol qu'en français.

A part le français, les langues de communication entre les élèves, à l'intérieur de la classe, sont :

- l'espagnol, avec 10 locuteurs
- l'arabe, avec 8 locuteurs
- le roumain en début d'année (4 locuteurs), quand le groupe des locuteurs roumains est important et bien présent (à partir de janvier, Adriana s'est retrouvée être la seule locutrice roumaine)
- l'ourdou et le pendjabi lorsqu'il y avait 3 locuteurs. Depuis qu'il n'y en a plus et que ces 2 élèves ont progressé en français, je n'entends plus beaucoup parler en ourdou et pendjabi dans la classe.

Ces langues de communication entre élèves sont extrêmement pratiques pendant les premières semaines d'arrivée des jeunes : ces derniers jouent entre le professeur et leurs camarades le rôle de traducteur et interprète. On est ici dans l'activité de « médiation linguistique » reconnue comme une compétence langagière par le CECRL :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte pour lequel ce tiers n'a pas d'abord d'accès direct. Les activités langagières de médiation (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.³²

A partir de cet état des lieux, j'ai pu constater qu'une des représentations qu'on a de la classe est que plus on connaît de langues, plus on accède facilement à une autre – ne correspondant pas à la réalité de mon groupe : la diversité linguistique d'un élève n'a en fait pas de corrélation avec son niveau en français. En effet, si des élèves comme Adriana, Majda et Paulo présentent à la fois une grande diversité linguistique et un très bon niveau en français,

³² *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2001, p. 18.
Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

ou Julien, qui connaissent moins de langue, ont également un très bon niveau en français. En revanche, Farida, Assia, Zaid, et Hazara sont en difficulté par rapport au français, alors qu'ils composent avec une grande diversité linguistique. La connaissance de langues latines aide de nombreux élèves et les fait avancer plus vite (Simòn, Adriana, Lucas, Majda). Mais cela ne vaut pas pour tous (Assia et Paulo à l'écrit).

A partir de ce constat, j'ai donc fait la supposition suivante : l'important n'est pas seulement l'accumulation de connaissances linguistiques d'un apprenant, mais surtout le développement chez elle/lui d'une compétence qui lui permette de mettre en lien, en réseau des connaissances, et de les appliquer à la langue française.

1.2 Mes terrains secondaires : les UPE2A de deux autres collègues

Dans le cadre de mon stage de 50 H, obligatoirement à l'extérieur de ma structure, j'ai décidé de mener la même séquence de comparaison des langues dans deux UPE2A proches de mon collègue, et dans mon UPE2A. Comme j'avais déjà fait pendant un an, en 2014-2015, un projet de comité de lecture avec les collègues des deux autres UPE2A et que je m'entends très bien avec elles, je pensais qu'il n'y aurait pas de problème pour être acceptée en stage dans leur UPE2A respective. En effet, elles ont été immédiatement enthousiastes à l'idée de ce stage, et nos relations de confiance mutuelle ont été la base d'un travail qui s'est très bien déroulé.

L'objectif était au départ d'avoir des groupes témoins (les élèves de mes collègues), situés sur des terrains vierges d'activités de comparaison des langues, alors que j'aurais mené des activités de ce type avec mon propre groupe. Ainsi, j'aurais pu comparer l'impact de ma séquence chez mes collègues (en terrain vierge) et dans ma structure (en terrain déjà marqué par des activités de comparaison des langues).

En réalité, la séparation des terrains n'a pas pu se faire clairement puisque, dans le calendrier de l'année, le stage du CASNAV sur le plurilinguisme a été mené avant que je ne puisse conduire mes activités de comparaison des langues chez mes collègues. Ainsi, j'ai impulsé, en vue de cette formation qui était une mutualisation de pratiques, à la fois une prise de conscience et une mise en place d'activités de comparaison des langues chez plusieurs collègues de FLE participant.e.s, et notamment mes deux collègues Marion Sygall et Emilie Tillaux.

C'est la raison pour laquelle j'ai revu mes objectifs pour ces séquences. J'ai renoncé à avoir des groupes-témoins, mais j'ai pensé acquérir une vision plus large et plus juste des

UPE2A dans le nord de Toulouse et ses environs, en intervenant dans des classes de FLE qui n'étaient pas les miennes. De plus, le profil de chacune des trois enseignantes que nous sommes est très différent. Emilie Tillaux (Claude Nougaro) est professeure de FLE et de Lettres, et déclarait, au départ, ne connaître aucune autre langue. Marion Sygal (Les Violettes) est professeure de FLE et d'espagnol. De mon côté, je suis professeure de FLE, de Lettres et formée en allemand.

Finalement, au lieu d'être dans une comparaison entre les dispositifs, j'ai voulu évaluer l'impact, dans chacun des 3 dispositifs, d'une séquence de comparaison des langues par un petit questionnaire-test en début et en fin de formation (Annexe 11b). Cette séquence s'est déroulée les 10, 17 et 24 mars 2016 pour le collège Claude Nougaro, puis les 31 mars, 7 et 14 avril 2016 pour le collège Les Violettes, soit à peu près à la même période. J'ai fait cette séquence avec mes propres élèves les lundi 23 et 30 mai et le lundi 6 juin 2016, donc un peu plus tard dans l'année.

1.2.1 L'UPE2A du collège Claude Nougaro

1.2.1.1 Présentation générale de la structure

D'un point de vue social, le collège Claude Nougaro est comparable au collège Toulouse-Lautrec. En effet, il se situe dans le quartier mixte des Minimes, qui comprend aussi bien des zones résidentielles sans problème particulier (Sud du quartier des Minimes, proche du quartier favorisé des Chalets) que des QP (Quartiers Prioritaires) comme Négrenays et Bourbaki qui font également partie de la carte scolaire³³. Comme le collège Toulouse-Lautrec, Claude Nougaro est classé REP³⁴ depuis la rentrée de septembre 2016, ce qui en fait un collège qui concentre des CPS défavorisées.

Le collège Claude Nougaro est en revanche bien plus petit (en superficie et en nombres d'élèves) que le collège Toulouse-Lautrec. En 2015-2016, il comprend 291 élèves, répartis dans 12 classes : 83 en 6èmes, 74 en 5ème, 81 en 4èmes et 53 en 3ème.

L'UPE2A est récente : elle existe depuis février 2014, avec une enseignante contractuelle, puis a été ouverte officiellement à la rentrée de septembre 2014 par ma collègue Emilie Tillaux, titulaire du poste. L'arrivée d'une structure UPE2A était très attendue par tous les collègues qui avaient, de fait, des élèves allophones dans leurs classes, mais sans dispositif adapté. Emilie Tillaux est enseignante de français depuis mai 1999, et enseigne le FLE, à côté

³³ Conseil Départemental de la Haute-Garonne. Partie « Sectorisation ». Disponible sur : <http://www.haute-garonne.fr/fr/nos-missions/education/colleges/sectorisation-des-colleges.html> [consulté le 21.04.2016]

³⁴ REP : Réseau d'Éducation Prioritaire.

des lettres, depuis 2006. C'est elle qui a inauguré l'ouverture de l'UPE2A des Violettes en septembre 2011, avant d'inaugurer l'UPE2A de Nougaro en septembre 2014. A la rentrée de septembre 2016, elle s'est portée volontaire pour transformer son UPE2A en UPE2A-NSA (pour les élèves Non Scolarisés Antérieurement). C'est donc une enseignante chevronnée, et qui aime le changement professionnel. Elle est formée à la pédagogie Freinet et est très ouverte à toutes formes d'innovation pédagogique.

Travailler dans cette structure m'intéressait d'autant plus que ma collègue m'a dit au départ ne parler aucune langue autre que le français. Je voulais donc savoir comment pouvait se dérouler une séquence de comparaison des langues dans une structure où les élèves n'entendaient pas leur enseignante parler, *a priori*, d'autres langues que le français. Lorsque je lui ai demandé de venir faire mon stage sur le plurilinguisme chez elle, elle était très enthousiaste, mais m'a tout de même signalé que sa classe n'était pas plurilingue puisqu'ils ne parlaient qu'arabe. Poussée par la curiosité et l'envie de faire émerger une richesse linguistique que je soupçonnais être plus grande que celle que les élèves laissaient apparaître, j'ai insisté pour faire tout de même mon stage dans son UPE2A.

Le groupe était souvent réduit (pas plus de 10 élèves en même temps), mais très difficile à gérer : les élèves avaient des difficultés à s'écouter, à écouter les enseignantes, et il a fallu régler à plusieurs reprises des conflits entre eux. J'ai enregistré chacune de ces trois séances, et l'écoute des enregistrements fait ressortir de nombreuses interruptions du flux de parole des camarades ou des enseignantes à cause d'interventions intempestives d'élèves, ou de nombreux bruits de chaises. En effet, les élèves avaient une forte tendance à se lever sans y être autorisés.

1.2.1.2 Profil linguistique dans l'UPE2A du collège Claude Nougaro

Grâce au rituel de début de séquence (« Bonjour, je m'appelle... / J'ai ... ans / Je viens de ... / Je parle... »³⁵), j'ai pu établir, à partir de leurs déclarations, leur profil linguistique. Il est moins affiné que celui du collège Toulouse-Lautrec, dans lequel j'ai une connaissance bien plus approfondie des élèves. Mais j'ai fait tout de même la différence entre les langues que les élèves disent « parler » (notées par une croix) et les langues que les élèves disent « apprendre » ou « parler un peu » (notées par une croix entre parenthèses).

³⁵ Ce rituel est bien connu des élèves des 3 dispositifs, puisqu'il est mis en place lors de chaque intervention d'une même médiatrice interculturelle, lors de notre projet commun « égalité filles-garçons ». Il n'est donc pas mis en place uniquement par moi. En effet, en seulement 3 séances, on ne peut pas vraiment dire qu'un rituel s'installe...

Profil linguistique de l'UPE2A du collège Claude Nougaro (mars 2016³⁶)

Élèves dans l'ordre alphabétique des prénoms	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Roumain
Abdallah		X			
Aïda		X			
Alin					X
Amar	(X)	X		(X)	
Amra 4 ^{ème}		X			
Amra 3 ^{ème}	X	X	(X)		
Ayachi		X			
Nadim 6 ^{ème}	(X)	X			
Nadim 5 ^{ème}	X	X		X	
Youcef		X			
Total des locuteurs =10	2 (4)	9	(1)	1 (2)	1

Dans ce groupe beaucoup plus petit que celui de mon UPE2A, on remarque une diversité linguistique moins forte, et une concentration de locuteurs arabophones (9 sur 10). Abdallah est le seul locuteur qui parle l'arabe de Syrie, et non l'arabe du Maghreb. Il n'y a pas eu d'évolution notable, au fil des séances, des langues que les élèves déclaraient parler. Ce n'est que pour l'enseignante que j'ai remarqué une évolution, qui a déclaré, petit à petit, quelques compétences supplémentaires dans d'autres langues (l'anglais et l'arabe).

1.2.2 L'UPE2A du collège des Violettes

1.2.2.1 Présentation générale de la structure

L'UPE2A des Violettes s'est ouverte en septembre 2011, et a été inaugurée par Emilie Tillaux (qui a ensuite été à Claude Nougaro). Ce collège, situé sur une commune périphérique du Nord de Toulouse, est plus favorisé socialement que Toulouse-Lautrec et Claude Nougaro.

³⁶ Contrairement au profil linguistique de mon groupe UPE2A qui rassemble tous les élèves vus sur l'année, je n'ai pu faire ici qu'un état des lieux du groupe UPE2A du collège Claude Nougaro sur un mois. Des pseudonymes ont été utilisés pour tous les élèves.

Il n'est concerné, dans sa carte scolaire, par aucun Quartier Prioritaire³⁷. Les enseignant.e.s du collège des Violettes que j'y ai rencontré.e.s s'accordent pour dire qu'il y a une bonne mixité sociale dans cet établissement d'environ 650 élèves.

Marion Sygall est enseignante d'espagnol depuis juin 2005, et professeure de FLE/FLS et d'espagnol depuis septembre 2014. Elle est donc elle aussi une enseignante chevronnée, mais son expérience en FLE/FLS est plus récente.

Ce qui frappe, est que l'atmosphère générale du collège se répercute sur la classe de FLE : en effet, des 3 classes, c'était celle qui était la plus calme. Pour la même séquence, qui s'est déroulée à peu près à la même période de l'année³⁸, les enregistrements audios montrent une interruption beaucoup moins fréquente des interactions orales dans la classe des Violettes que dans celle de Claude Nougaro. En effet, plusieurs enseignants en UPE2A s'accordent à dire que les élèves allophones, au fur et à mesure de l'année, calquent leur comportement sur celui des élèves des classes ordinaires. En plus de cela, on peut rajouter qu'une forte concentration d'un groupe linguistique (ce qui est le cas à Claude Nougaro) est potentiellement plus propice aux interventions intempestives – notamment des interpellations entre camarades, déconnectées du cours – qu'un groupe hétérogène du point de vue linguistique. Or, les deux groupes ont, à cet égard, des profils très différents.

1.2.2.2 Profil linguistique dans l'UPE2A du collège des Violettes

Toujours grâce à ce même rituel de début de séance, j'ai pu recueillir les informations suivantes sur les langues parlées par les élèves. Comme pour le collège Claude Nougaro, j'ai noté par une croix les langues que les élèves disent parler, sans aucune restriction. J'ai noté par une croix entre parenthèses les langues que les élèves disent apprendre à parler ou connaître un peu. J'ai rajouté, dans cette catégorie, des langues pour lesquelles j'ai constaté, pendant les activités proposées dans la séquence, que certains élèves avaient des connaissances non déclarées.

³⁷ Ministère de la Ville, partie « Système d'information géographique de la politique de la ville ». Disponible sur : <https://sig.ville.gouv.fr/> [consulté le 21.04.2016]

³⁸ Les 3 séances au collège Claude Nougaro se sont déroulées les 10, 17 et 24 mars 2016 ; celles au collège des Violettes se sont déroulées les 31 mars, 7 et 14 avril 2016.

Profil linguistique de l'UPE2A du collège des Violettes (fin mars-avril³⁹ 2016)

Élèves dans l'ordre alphabétique des prénoms	Allemand	Anglais	Arabe	Berbère	Bulgare	Espagnol	Kurde	Polonais	Portugais	Romani	Roumain	Soussou	Turc
Anton		(X)			X								
Ayten		(X)					X		(X)				X
Birgül						(X)	X						X
Caroline		(X)							X				
Ceraza		(X)				(X)					X		
Ergün							X						X
Fahmi		(X)											X
Gina		X							X				
Ines			X	X		(X)							
Jonas		(X)				X			X				
Karolina	(X)	(X)						X					
Mabinty	(X)											X	
Paulo		X				X			X				
Raluca		(X)								X	X		
Vassilena		(X)			X								
Total des locuteurs : 15	(1)	2 (11)	1	1	2	2 (5)	3	1	4 (5)	1	2	1	4

³⁹ Contrairement à mon UPE2A, je n'ai pu faire un état des lieux que sur un temps court (3 semaines), et les départs et les arrivées d'élèves, avant et après, ne sont donc pas pris en compte. Des pseudonymes ont été utilisés pour tous les élèves.

Mon tableau intègre toutes les déclarations d'élèves lors du rituel, ainsi que quelques compétences linguistiques découvertes au hasard, au moment où j'aidais certains élèves, pendant le travail de groupe.

En effet, entre la première et la dernière séance, certains élèves ont ajouté quelques compétences supplémentaires : Ayten, lors de la dernière séance où l'on accueillait Gina et Caroline, les deux Brésiliennes, a annoncé, à leur intention, qu'elle ne parlait « pas trop mal portugais ». Il s'agit ici de l'affirmation de compétences plurilingues dans un but à la fois pragmatique – par cette déclaration, Ayten se fait reconnaître par les deux nouvelles élèves comme camarade-ressource en cas de difficulté – et psycho-affectif – elle se place dans une posture d'accueil. Fahmi a ajouté qu'il parlait un petit peu anglais, comme s'il avait pris conscience, à travers le travail fait de manière plurilingue, qu'il avait en fait des compétences dans cette langue supplémentaire.

Pendant la dernière séance, lors d'un moment de travail de groupe, Raluca m'a demandé de l'aide par rapport aux consignes. Je n'ai pas pu enregistrer la conversation car nous n'étions pas en classe entière, mais j'ai immédiatement noté le contenu de cet échange remarquable sur un morceau de papier :

Raluca : Il faut faire quoi ?

Charlotte Lamy : Remplir une deuxième case si tu connais d'autres langues. Tu connais d'autres langues ?

R : Oui, le tzigane.

CL : Ah, le romani ?

R (avec un grand sourire étonné) : Vous connaissez le romani ?

CL : Je sais que ça existe, mais je ne sais pas le parler. (Avec un intérêt marqué :) Je ne savais pas que tu connaissais le romani...

R : J'en n'ai pas parlé parce que je savais pas que vous connaissiez.

Elle m'a ensuite dit qu'elle parlait romani avec une partie de sa famille. Puis nous avons passé un moment à remplir le tableau en romani. L'élève, pendant cette activité, a manifesté un grand plaisir à échanger et à travailler sur cette langue. On voit bien ici que la représentation initiale d'une élève – l'enseignante ne connaît pas le romani – transformée par cette situation de classe, a permis à l'élève de mettre en valeur une partie de ses connaissances, et de remettre en question une hiérarchie des langues bien ancrée chez elle – implicitement, le romani n'est pas une langue importante, et donc le professeur ne peut pas la connaître. Lors de la troisième séance et du rituel de présentation, cependant, elle n'a pas dit en classe entière qu'elle parlait romani. Ainsi, le processus de remise en question est loin d'être achevé.

En revanche, Karolina ne déclare, lors de la dernière séance, aucune compétence à part en français et en polonais. Malgré mon insistance (« et c'est tout ? ») parce que j'avais constaté qu'elle comprenait très bien, à l'écrit, l'anglais et un peu l'allemand, elle n'a pas dit avoir de compétences dans ces langues⁴⁰. On constate donc encore, malgré un dispositif pédagogique propice à l'expression de compétences plurilingues, une résistance possible de la part de certains élèves, notamment pour ceux ou celles qui ont une attitude de rejet par rapport à leur expatriation⁴¹. Malgré cette résistance, j'ai fait le choix d'intégrer dans le tableau ces compétences linguistiques constatées.

On remarque une grande diversité linguistique, et pas de phénomène très marqué de concentration linguistique. Deux groupes linguistiques émergent cependant, avec 4 élèves lusophones et 4 turcophones. 11 élèves disent parler un peu anglais, et 5 élèves disent parler espagnol ou un peu espagnol. En effet, ce sont deux langues qui sont proposées dans les cursus scolaires des élèves.

1.3 Mon troisième stage extérieur : le CASNAV de Toulouse

L'envie de faire un stage au CASNAV⁴², qui est notre organisme formateur, m'est venue après la lecture de Nathalie Auger (2010)⁴³. En effet, dans son étude, faite sur 8 ans (entre 2002 et 2010) dans l'Hérault, le Gard puis d'autres académies (Toulouse, Paris, Lyon...), elle fait le constat d'enseignants de CLIN-CLA pas assez formés en FLE/FLS, tant sur le plan universitaire que sur celui de l'expérience⁴⁴. Elle remarque que, malgré toutes les volontés, dans les pratiques de classe, il y a peu d'allers-retours entre les langues-cultures des ENA⁴⁵ et le français⁴⁶. Or, pendant les différents stages que j'ai suivis au CASNAV, qui réunissaient les collègues de FLE/FLS, il m'a semblé qu'une grande majorité des collègues étaient formés, expérimentés et volontaires pour ces postes

⁴⁰ Certes, la structure proposée était « Je parle... », mais son niveau de français lui permettait de préciser « Je comprends... ».

⁴¹ A la question « Est-ce que tu trouves que les camarades de ta classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} sont sympathiques avec toi ? Explique pourquoi ? », Karolina répond : « Je sais pas. On parle pas. J'ai pas envie de parler avec eux parce que je ne suis pas contente d'être en France. ». Notons le haut niveau de maîtrise du français chez cette élève.

⁴² CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants de familles itinérantes et des Voyageurs.

⁴³ AUGER, Nathalie, 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Édition des archives contemporaines, Paris.

⁴⁴ Ibid., pp. 21-22.

⁴⁵ ENA : Élève Nouvellement Arrivé.

⁴⁶ Ibid., pp. 25-26.

spécifiques, et qu'ils étaient très ouverts pour laisser une place aux langues-cultures des élèves allophones. J'ai alors voulu en savoir plus, en allant voir du côté de la formation.

J'ai donc demandé à faire un stage au CASNAV, notre organisme formateur. L'équipe est composée de⁴⁷ :

- un directeur du CASNAV, inspecteur en FLE/FLS et également IA-IPR d'allemand ;
- un formateur pour les nouveaux arrivants premier degré ;
- une formatrice pour les nouveaux arrivants second degré ;
- une formatrice pour les enfants du voyage premier degré ;
- une formatrice à mi-temps pour les enfants du voyage second degré ;
- une secrétaire.

Fin novembre, les formateurs m'ont proposé une mission extrêmement intéressante : organiser et animer avec eux le stage de mutualisation des pratiques qui s'est déroulé les 4 et 5 février. Tous les collègues 2nd degré de l'académie de Toulouse, ainsi que les enseignants itinérants 1^{er} et 2nd degré, seraient réunis. L'une des deux journées de formation allait être consacrée, pour correspondre à mon mémoire, à la question du plurilinguisme.

Tous les ans, le CASNAV organise un stage de mutualisation des pratiques. J'y ai moi-même assisté en tant que stagiaire, puis participé en tant que stagiaire et volontaire. Ce type de stage est, selon moi, extrêmement efficace. Il permet aux participants, qui sont isolé.e.s dans leur établissement, de se retrouver entre enseignant.e.s de FLE/FLS, d'échanger sur leurs difficultés et leurs solutions. Le caractère horizontal de la formation, entre pairs, avec des propositions d'activités souvent réalistes, déjà expérimentées, clés en main, sont autant d'éléments qui satisfont grandement les stagiaires, et qui permettent de faire rapidement évoluer les pratiques. Ainsi, j'ai été dès le départ très enthousiaste à l'idée de participer à l'organisation et à l'animation d'un stage de mutualisation des pratiques, qui est une initiative qui correspond entièrement à ma vision de la formation.

Pendant les mois de décembre 2015 et janvier 2016, j'ai travaillé selon deux modalités :

⁴⁷ Site du CASNAV. Disponible sur : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Equipe-et-coordonnees> [consulté le 29.04.2016]. Depuis septembre 2016, l'équipe du CASNAV s'est un peu renforcée du côté des formateurs 1^{er} et 2nd degrés pour faire face à la création de nouveaux dispositifs UPE2A.

- sur place avec un ou deux formateurs CASNAV, pour faire régulièrement des points sur l'organisation matérielle des journées de formation, et sur la liste des intervenants ;
- en télétravail, en grande partie : par le biais de notre mail-list des enseignants de FLE/FLS du secondaire, j'ai cherché des collègues volontaires pour intervenir sur le thème très large du parcours de l'élève allophone, de son arrivée jusqu'à son orientation (une journée de formation), mais aussi sur le second thème du parcours de l'élève plurilingue (une journée de formation, en lien avec mon mémoire de M2).

C'est ce second thème qui m'a demandé le plus de temps et d'énergie pour trouver des intervenant.e.s. En effet, si les participants se sont rapidement manifestés pour le premier thème, personne, au départ, n'a souhaité intervenir sur le second thème. J'ai tout d'abord pensé que Nathalie Auger avait raison et que le « plurilinguisme » n'intéressait pas les collègues, peu formés à ces questions. Mais je me suis ensuite dit que le titre de la journée « le parcours de l'élève plurilingue » n'était peut-être pas très clair, et/ou qu'il faisait un peu peur aux collègues, par son aspect trop spécialiste. J'ai donc précisé et dédramatisé le contenu de ce que l'on attendait dans le message suivant :

2/ "le parcours de l'élève plurilingue / le plurilinguisme"

Pour l'instant, je n'ai reçu aucune proposition de la part des collègues sur ce second point, donc je précise le thème de cette seconde journée de mutualisation par deux questions :

1/ Comment faites-vous, dans vos cours, une place aux langues des élèves, ou à une autre langue qui ne soit ni le français, ni la/les langue(s) des élèves, mais qui permette de mieux communiquer ? Cette place peut être faite de façons très diverses, cadrées ou improvisées.

Voici des exemples : contes plurilingues, affichages bilingues/plurilingues, démarche informelle ou ritualisée du type « Comparons nos langues », moments où les élèves peuvent parler dans leur langue pour qu'ils s'expliquent les consignes, possibilité de faire des productions écrites dans une autre langue que le français, etc...

2/ Comment faites-vous, dans vos échanges avec les élèves et leurs familles, une place aux langues premières des élèves ? Exemples : recours à des livrets d'accueil plurilingues, à des traducteurs-interprètes, à des collègues, à vos propres connaissances en langue vivante, etc...

Toute intervention, même très courte, pour parler d'une de vos pratiques, sera extrêmement bienvenue.⁴⁸

Juste après ce mail, j'ai reçu de nombreuses réponses de collègues, soit uniquement pour marquer leur enthousiasme à l'idée de ce thème, soit pour proposer une idée de contenu pour la mutualisation des pratiques. Mais à chaque fois, les propositions

⁴⁸ Courriel de ma part, adressé à la mail-list des collègues de FLE du second degré, 10/12/2015.

d'interventions étaient faites de manière très modestes, voire en minimisant leur propre travail :

Concernant le plurilinguisme, j'utilise le support du Journal du lecteur. Les élèves peuvent s'exprimer de la façon qu'ils le souhaitent ou peuvent, notamment dans leur langue maternelle, de façon plus ou moins guidée à travers cet outil.

Si cette expérience peut être utile...Ce sera avec plaisir. Rien de révolutionnaire toutefois⁴⁹.

La collègue, qui utilise en classe de FLE/FLS le journal du lecteur⁵⁰, un outil très utilisé sur l'académie de Toulouse parmi les collègues de lettres, met pourtant en pratique ce que préconise Nathalie Auger : « FLE et FLM doivent communiquer pour opérationnaliser le FLS »⁵¹.

Une autre collègue répond ainsi à mon mail :

Quelques petites pistes pour le lien avec les langues des élèves. Mais vraiment toutes simples:

la réalisation d'un cahier de la classe, ponctuellement, sur des notions de langues et des thèmes de lexique où on compare les langues (un peu démarche comparons nos langues). je garde certaines traces des élèves faites au tbi ou à la main sur ce petit cahier qu'ils aiment regarder régulièrement et où les nouveaux s'y plongent avec bonheur car ils retrouvent leur langue ou l'ajoutent ! ex avec un petit albanais arrivé cette année. ce cahier est donc le leur.

autrement des livres dont je me sers:

dolto, "j'ai deux pays dans mon coeur"

et chez edition "rue des enfants", il y a "le tour du monde des fêtes" et "le tour du monde des bonnes manières". complet et une véritable ouverture au culturel mais à partir des langues! sur chaque page il y a des encadrés en bas avec les mots écrits dans toutes les langues mêmes lus plus étonnantes. ou sur des coutumes. on parle alors, on complète on compare pour arriver ensuite à "En france comment ça se passe ou comment ça se dit".

il existe aussi le tour du monde des alphabets que je n'ai pas encore exploité.

[...]

L'an dernier on avait réalisé des banderoles de bonnes années écrites dans leurs langues et affichées au self.

Autre chose à laquelle je pense. pour mes élèves de troisième, qui ont fait un stage et donc réalisé un rapport de stage, certains écrivent aussi dans leur langue pour exprimer réellement leur vécu et réflexion.

voilà pour ce qui me vient à l'esprit pour l'instant. je en sais pas si ça peut aider⁵².

Ce mail, vraisemblablement écrit avec un Smartphone, a été volontairement reproduit tel quel, avec une ponctuation approximative et des erreurs de frappe. Il est la

⁴⁹ Courrier d'une collègue de FLE, le 11/12/2015.

⁵⁰ Site EDUSCOL. Fiche sur le Journal du lecteur. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/lettres/comm/enseigner-lettres/enseignerlettres_fiche1.pdf [consulté le 29.04.2016]

⁵¹ AUGER, 2010, p. 79.

⁵² Mail du 11/12/2015.

trace d'une pensée en cheminement, au fil de l'écriture, et constitue un moment de conscientisation, de la part de l'enseignante, de son propre travail sur le sujet. On y voit à la fois que la collègue est fortement sensibilisée aux questions de plurilinguisme, et qu'elle intègre des pratiques qu'elle qualifie de « vraiment toutes simples », mais qui sont en réalité d'une grande variété. Le cahier de la classe est un outil dans lequel les élèves notent ce qu'ils ont retenu du cours et ce qu'ils ont aimé, notamment dans leur langue. Il sert donc à la mémorisation, mais aussi, sur le plan psycho-affectif, à l'accueil des élèves qui peuvent inscrire la trace de leur arrivée dans la classe. Les banderoles plurilingues servent à afficher au reste du collège, dans une démarche positive, la richesse linguistique des élèves de l'UPE2A. Ainsi, c'est un moyen de lutter contre les représentations négatives associées au plurilinguisme des ENA :

Le plurilinguisme n'est que rarement associé à la notion de réussite pour les ENA alors qu'elle l'est pour les classes dites bilingues (sections européennes par exemple)⁵³

Enfin, la pratique de laisser rédiger le rapport de stage de 3èmes « pour exprimer réellement leur vécu et réflexion » témoigne d'une attitude positive de l'équipe face à une langue autre. En effet, le rapport de stage concerne aussi le professeur principal de 3^{ème}, qui est rarement le professeur de FLE. C'est un dispositif sécurisant pour l'élève, et un moyen pour les enseignants de se rendre compte des compétences d'expression de l'élève, à travers le langage, et par-delà la langue.

Finalement, 8 collègues ont fait des interventions lors de la journée du 4 février. Sur ces 8 collègues, 3 ont proposé des séances très formalisées et structurées, ou des démarches demandant une solide formation en linguistique ; les 5 autres ont présenté des activités plus proches d'une « démarche », selon le terme cher à Nathalie Auger:

Cette démarche ne demande pas de formation en linguistique, elle demande simplement d'être à l'écoute⁵⁴.

Pour élargir à l'ensemble des stagiaires et mieux connaître l'ensemble des collègues présents, je leur ai fait remplir un questionnaire (Annexe 12). Contrairement à ce qui est écrit sur le document, les questionnaires ont été remplis en une seule fois, à la fin de la journée de formation sur le plurilinguisme⁵⁵, sur place ou à la maison. La journée de formation a donc certainement influencé leurs réponses. Sur environ 50 collègues présents à cette mutualisation de pratiques, j'ai réuni 23 questionnaires. Pour savoir ce qu'il en était de leur formation sur la question du plurilinguisme, je leur ai posé les questions suivantes :

⁵³ Auger, 2010, p. 33.

⁵⁴ Auger, 2010, p. 102.

⁵⁵ Le jeudi 4 février 2016.

1/ Avez-vous déjà suivi une formation sur le plurilinguisme ? Qu'en avez-vous retenu ?

2/ Dans vos préparations de cours de FLE/FLS ? ou de manières plus improvisées, prenez-vous en compte le profil linguistique des élèves ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Pour la question n° 1 :

- 10 personnes déclarent avoir déjà suivi une formation

- 1 répond « *plus ou moins* », mais retient l'intérêt du plurilinguisme « *au niveau métacognitif* » et « *au niveau du développement de l'individu en tant qu'être social responsable et pensant* », ce qui montre que cette enseignante a reçu une formation qui, même modeste selon elle, a eu un impact certain.

- 12 personnes déclarent ne pas avoir suivi de formation sur ce sujet⁵⁶.

Pour la deuxième question, sur les 11 personnes qui ont été formées à cette question, toutes déclarent prendre en compte le profil linguistique des élèves. Sur les 12 personnes qui n'ont pas reçu de formation spécifique, 11 déclarent prendre en compte le profil linguistique des élèves. Certaines réponses reflètent bien le caractère incontournable, qu'on le veuille ou non, de la question du plurilinguisme en cours de FLE/FLS :

Oui, de façon instinctive.

Oui... obligée + très intéressant

Oui, ça vient souvent des élèves [...], ce qui donne parfois lieu à un petit travail improvisé.

1 seule personne répond de manière négative à la question, mais avec beaucoup de nuances :

Je ne prends pas en compte le profil linguistique des élèves (seulement le profil culturel) parce que je ne sais pas (je ne savais pas !) comment faire, et que, compte-tenu du niveau avancé de mes élèves, cela ne m'a pas semblé pertinent (à tort certainement !)

Certes tous les collègues n'ont pas rempli le questionnaire, et parmi eux/elles se trouvent peut-être des personnes qui ne sont pas vraiment sensibilisées à la question du plurilinguisme, voire qui y sont rétives. Mais on voit déjà, à la lecture des réponses, qu'au moins la moitié des 50 enseignants de FLE présents est fortement sensibilisée aux pratiques plurilingues, et que beaucoup, même non formés, lui font une place au moins informelle dans leurs pratiques de classe.

L'étude de ce terrain (les enseignants second degré et itinérants 1^{er} et 2nd degré de l'académie de Toulouse) vient donc nuancer le constat de Nathalie Auger et apporter une

⁵⁶ Ce qui montre qu'ils ont compris la question comme « Avez-vous déjà suivi une formation sur le plurilinguisme ? » comme sous-entendue « avant celle-ci ».

note plus positive quant aux pratiques plurilingues des enseignants, mêmes si elles sont davantage de l'ordre de l'intuitif que de la formalisation.

2 Etude théorique

2.1 Définition des notions en jeu

Véronique Castellotti⁵⁷ souligne que la notion de « plurilinguisme » est beaucoup employée mais souvent ambiguë, pas toujours comprise de la même manière par les différents acteurs qui l'utilisent. Il convient donc de définir cette notion, ainsi que celles qui gravitent autour d'elle : approche(s) plurielle(s), plurilinguisme, multilinguisme, diversité.

2.1.1 De nouvelles méthodes pédagogiques : de l'approche plurielle aux approches plurielles

La notion de « plurilinguisme » s'inscrit dans la notion plus large d'« approches plurielles » que Michel Candelier (2008) a présentées de manière synthétique. Le chercheur rappelle qu'au départ, la notion d'« approche plurielle » (plutôt au singulier) désignait uniquement l'éveil aux langues. Puis ce terme a été utilisé de manière élargie pour renvoyer à toute démarche qui prenne en compte la diversité linguistique et culturelle :

« [...] on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (Candelier, 2008 : 68)

On parle alors souvent des « approches plurielles » – au pluriel. Michel Candelier distingue d'un côté une démarche centrée sur l'aspect culturel et de l'autre des démarches plus proprement linguistiques. Même si langue et culture ne sont jamais totalement déconnectées, il existe bien des points de vue dominants qui permettent de différencier certaines démarches.

2.1.1.1 Une démarche centrée sur l'aspect culturel

L'approche interculturelle (ou les approches interculturelles) vise(nt) la prise en compte des différentes cultures, sans jugement de valeur, sans hiérarchie, sans classement stéréotypé. Il s'agit d'envisager l'individu en lui-même et dans sa culture, afin d'aboutir à une véritable rencontre négociée et réciproque entre les cultures. Cette démarche implique

⁵⁷ CASTELLOTTI, Véronique, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010, pp. 181-207.

de renoncer à l'ethnocentrisme. On parle parfois de « transculturel » pour insister sur le fait que chacun des participants ne ressort pas indemne de cette rencontre interculturelle, mais subit une transformation réelle et durable. Les principaux chercheurs dans ce domaine sont Martine Abdallah-Pretceille, Louis Porcher, Christian Puren et Geneviève Zarate.

La réflexion sur le plurilinguisme est, dans les ouvrages théoriques, toujours étroitement liée à la dimension culturelle de la langue, et donc aux notions d'interculturel ou de transculturel. Nous nous limiterons intentionnellement, pour des raisons de clarté et parce que nous avons choisi la porte d'entrée « langue », à l'aspect linguistique, sans ignorer les liens étroits entre les deux domaines.

2.1.1.2 Des démarches proprement linguistiques

Michel Candelier (2008) relève trois types d'approches, et ce sont elles qui nous intéressent particulièrement. Tout d'abord, il évoque **la didactique intégrée des langues enseignées** qui concerne la langue de scolarisation ou une langue étrangère :

« le concept de didactique intégrée [...] ne préjuge pas de la manière dont les langues en questions sont enseignées : il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines). » (Candelier, 2008 : 68)

Ainsi, ces langues de scolarisation ou étrangères peuvent avoir le statut de matériau à étudier (cours de langue française, cours d'espagnol) ou de matériau pour étudier une autre matière (cours de SVT ou d'EPS en français, cours d'histoire-géographie en anglais dans le cadre de la DNL, ou cours d'histoire-géographie en français pour des élèves allophones). Mettre sur le même plan la langue de scolarisation et les langues étrangères, en France, a été un premier coup de force. Cela a permis, en effet, à la fois de relativiser la place du français pour apprendre d'autres matières, mais aussi d'affirmer le caractère indispensable de l'acquisition du langage, dans quelque langue que ce soit, pour accéder à tous les types de savoirs. Ce type de démarche est soutenue, par exemple, par Michel Candelier, Véronique Castellotti ou Louise Dabène. En UPE2A, on voit à quel point ce concept est opératoire. En effet, les élèves apprennent le français, en cours de FLE, comme une langue étrangère (et seconde, et maternelle). Le reste du temps, en classe ordinaire, ils accèdent aux autres matières à travers une langue étrangère, le français, dans des situations proches des cours de DNL. L'exigence pour les élèves de FLE en intégration est encore plus grande que pour la DNL car le recours à la langue maternelle pour vérifier la compréhension n'est quasiment jamais possible, sauf si l'enseignant connaît la langue de

l'élève et décide de l'utiliser au début ou à la fin du cours avec l'élève allophone en particulier.

Michel Candelier évoque ensuite une seconde approche plurielle : **l'intercompréhension entre langues parentes**. Il s'agit de tirer profit de la proximité linguistique entre des langues (langues latines, langues germaniques) pour développer des compétences, essentiellement en compréhension écrite. Louise Dabène, notamment, a œuvré au développement de cette démarche. En UPE2A, ce phénomène est extrêmement courant, notamment entre élèves arabophones du Maghreb et du Machrek, ou entre élèves hispanophones, lusophones et italianophones.

Enfin, Michel Candelier présente **l'éveil aux langues**. Cette approche est d'abord apparue en Grande-Bretagne, dans les années 1970-1980 avec Eric Hawkins, sous le nom d'« awareness of language » (réflexion sur le langage ou prise de conscience métalinguistique). C'est d'abord auprès de minorités ethniques, socialement défavorisées, qu'Eric Hawkins ressent le besoin de faire de la grammaire autrement, non pas en se limitant à la langue anglaise, langue de scolarisation, mais en prenant en compte les langues des élèves, et aussi les langues étrangères apprises à l'école. Son but est de faire progresser les élèves en anglais (langue de scolarisation) mais aussi en langues étrangères. Ces deux matières ne sont plus vues séparément : il s'agit de mener une réflexion globale sur les langues et le langage en général, dans une nouvelle matière qui est une « matière-pont » (Hawkins, 1992) entre l'anglais, les langues étrangères, mais aussi toutes les matières scolaires, puisqu'elles utilisent la langue de scolarisation. Dans les années 1990, Louise Dabène importe l'idée d'Eric Hawkins en France et Michel Candelier la développe pour le Conseil de l'Europe sous le nom d'Evlang (éveil aux langues) (Auger, 2010 : 92). Dans le même état d'esprit et à la même période, on trouve en Suisse le programme EOLE (Eveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole), porté notamment par Jean-François De Pietro. L'objectif n'est pas d'apprendre, de manière approfondie, une langue, mais d'aider les élèves, par des activités d'ouverture à la différence linguistique et à la réflexion métalinguistique, complémentaires aux matières « langue de scolarisation » ou « langue étrangère », à progresser dans l'acquisition du langage, en langue première et en langue étrangère. Il s'agit en quelque sorte d'une aide méthodologique pour entrer dans une langue ou mieux la maîtriser.

Ces nouvelles démarches pédagogiques se sont accompagnées d'une nouvelle façon de concevoir les personnes plurilingues.

2.1.2 La notion de compétence plurilingue : une nouvelle conception des locuteurs

Avec la notion de « compétence plurilingue » (Coste, Moore & Zarate, 2009, 1997), on change en effet radicalement de perspective. On abandonne la vision d'un locuteur qui maîtrise une langue ou des langues séparées, de manière équilibrée ou non, avec un droit ou non au titre de « bilingue », « trilingue », voire « polyglotte ». On passe à la conception moins normative d'un locuteur qui dispose d'un « répertoire plurilingue », c'est-à-dire de compétences diverses (compréhension orale et/ou écrite, production orale et/ou écrite), partielles, à différents niveaux, dans plusieurs langues :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 11)

Avec cette notion de compétence plurilingue, on abandonne la vision idéalisée du bilingue pour passer à une conception plus réaliste du locuteur plurilingue, qui est opérationnel dans telle situation avec telle langue, dans une autre situation avec une autre langue. Le locuteur qui utilise un domaine lexical pour une langue et un autre domaine pour une autre langue n'est plus taxé de « semilingue » : le locuteur plurilingue assume le déséquilibre de ses compétences et développe des stratégies pour communiquer efficacement, en évoluant à travers ses différentes langues, dans l'espace et dans le temps. L'alternance codique n'est plus vue comme un défaut, mais comme la marque d'agilité cognitive et de compétences de communication. Les langues du locuteur ne sont plus compartimentées, mais ont des liens entre elles, et contribuent toutes à l'acquisition et à l'enrichissement du langage du locuteur en général. Apprendre une nouvelle langue ne signifie pas repartir à zéro, mais s'appuyer sur la L1, la L2, etc...

Il s'agit aussi finalement, avec l'avènement de cette notion de « plurilinguisme », de conscientiser chez les différents locuteurs des compétences linguistiques déjà présentes et, ce faisant, de faire naître l'estime de soi, la confiance et ainsi la motivation pour activer ces compétences. Avec cette conception, le locuteur strictement monolingue ne peut plus exister puisqu'à moins d'évoluer en laboratoire, il a forcément été exposé à une seconde langue.

A l'intérieur même de la L1, on prend conscience de la pluralité qui existe : registres de langue, variations oral / écrit, variations liées au statut social du locuteur ou de l'interlocuteur ou à la situation de communication, etc... A cet égard, il est significatif qu'au début des années 80, dans un contexte de crise économique et de tensions sociales, on s'intéresse en même temps à la valeur sociale des langues (Hawkins, 1984) et à celle des différentes variations à l'intérieur d'une même langue (Bourdieu, 1982) :

« si grande que soit la part du fonctionnement de la langue qui échappe à la variation, il existe, dans l'ordre de la prononciation, du lexique et même de la grammaire, tout un ensemble de différences significativement associées à des différences sociales qui, négligeables aux yeux du linguiste, sont pertinentes du point de vue du sociologue parce qu'elles entrent dans un système d'oppositions linguistiques qui est la *retraduction* d'un système de différences sociales. » (Bourdieu, 1982 : 41)

Dès lors, il est difficile de fixer un locuteur dans un profil linguistique type, mais on peut plutôt le situer, à un instant T, sur différents *continuums* qui évalueraient chacun une compétence particulière dans une langue particulière. La notion de compétence plurilingue conduit donc à une conception dynamique dans l'espace et dans le temps, davantage centrée sur l'apprenant, plus respectueuse de sa situation individuelle. Elle apporte ainsi plus de précision et de complexité et en même temps, comme elle se prête mal à un cadrage trop rigide, elle conduit à plus de flou.

Dans ce contexte notionnel un peu vague, il peut être utile de distinguer la notion de plurilinguisme d'autres termes qui lui sont proches.

2.1.3 Plurilinguisme et multilinguisme

Pour le Conseil de l'Europe, le terme « plurilingue » renvoie désormais à des locuteurs et des situations sociales où intervient la parole, alors que le terme « multilingue » désigne, lui, des territoires :

Au sein de ces orientations, l'accent mis sur l'individu comme *locus* et acteur du contact se traduit par le déplacement terminologique, le terme de *plurilinguisme* venant se substituer à celui de *multilinguisme* (réservé dès lors à l'étude du contact social. (Coste, Moore & Zarate, 2009 : V)

Véronique Castellotti (2010 : 184) rappelle la distinction, en Europe, entre d'une part « *des formes de pluralité linguistique individuelles mises en œuvre, en tant que compétence, dans différentes situations sociales (plurilinguisme)* » et d'autre part « *ce qui relèverait de la co-présence régulière de plusieurs langues dans un même environnement (multilinguisme), plus ou moins délimité : région, état, continent...* ».

Mais l'Union européenne, sous l'influence de l'anglais, n'utilise que le terme « multilinguisme » (*multilingualism*). Avec ce terme, elle se réfère au « modèle suisse »

(D. Robillard, cité par V. Castellotti, 2010 : 188) et privilégie la traduction. L'idée d'interpénétration entre les langues propre au plurilinguisme est laissée alors de côté.

Mais Véronique Castellotti met en garde : malgré des tentatives de clarification, les termes « plurilinguisme » et « multilinguisme »

continuent à être fréquemment employés, de manière indifférente, pour désigner différents types de diversité / pluralité / hétérogénéité linguistique ; cette indifférenciation est renforcée par le fait que l'anglais n'a recours, le plus souvent, qu'à un seul de ces termes (multilingualism). (Castellotti, 2010 : 184)

De mon côté, je me situerai dans la perspective du Conseil de l'Europe et serai attentive à bien distinguer les utilisations de ces deux termes. En transposant cette distinction sur le terrain, je peux ainsi dire que chacun des élèves d'une UPE2A est un *locuteur plurilingue* (il connaît au minimum sa langue première et le français). La cours du collège Toulouse-Lautrec est, elle, un *espace géographique multilingue* : on y parle beaucoup français, mais aussi, à des degrés divers, les langues des élèves d'UPE2A, anciennement en UPE2A ou issus de la migration (arabe). L'expression « situation sociale », placée sur un *continuum* notionnel entre des individus en interaction et un espace géographique socialement marqué, pourra être employée à côté du terme « plurilingue » si l'on met l'accent sur les locuteurs ou à côté du terme « multilingue » si l'on met l'accent sur le point de vue spatial. Ainsi, la « classe de FLE », pourra être considérée comme « plurilingue » si l'on privilégie le point de vue des locuteurs (une « classe » est un ensemble d'élèves, d'individus) ; mais on pourra également la qualifier de « multilingue » si on la considère davantage comme un espace géographique circonscrit (la « classe » de FLE correspond à la salle 103, située au premier étage du collège Toulouse-Lautrec de Toulouse).

Véronique Castellotti rappelle des connotations sociales rattachées aux termes qui nous intéressent :

« tout se passe comme si « multilinguisme » était associé à des formes de pluralité et de diversité « par le haut », emblème des dominants de tout ordre (langue anglaise, Europe occidentale, riches, puissants), tandis que « plurilinguisme » tendrait à désigner, pour les langues, ce qui relève davantage de formes de pluralité et de diversité mise en œuvre par les dominés, ce que l'anthropologue A. Tarrus nomme *La mondialisation par le bas* (Tarrus, 2002). » (Castellotti, 2010 : 193)

Dans mon travail, le terme « plurilinguisme » désigne indifféremment une diversité linguistique par le haut ou par le bas. En effet, mon UPE2A comporte une mixité sociale bien plus importante que celle du collège REP dans lequel elle est implantée. Ainsi trouve-t-on dans la même classe, indifféremment, des élèves qui ont un répertoire linguistique valorisé comme dévalorisé.

On le voit déjà, la notion de « plurilinguisme » ne se limite pas à des notions purement linguistiques, mais se situe à la croisée de plusieurs domaines de recherche.

2.2 Le plurilinguisme : une notion à la croisée de plusieurs domaines de recherche

Je pensais au départ, avec mon sujet, me centrer sur des questions essentiellement linguistiques, cognitives et didactiques.

En effet, les chercheurs qui ont travaillé sur l'éveil aux langues ou la comparaison des langues (E. Hawkins, L. Dabène, M. Candelier, J-F De Pietro, N. Auger, etc...) ont montré l'importance de ces démarches en termes didactiques et cognitifs, dans le développement de compétences métalinguistiques. Mais j'ai assez vite compris, au contact de mon terrain et au fil de mes lectures théoriques, que la notion de « plurilinguisme » avait des implications bien plus larges.

Tout d'abord, une langue n'est pas une entité purement objective, mais vit à travers une subjectivité, se rattache à l'identité d'une personne et la construit. Elle porte une charge psycho-affective de toute importance, comme l'a montré Marie-Rose Moro (2015). Dès lors, cet aspect doit être pris en compte lorsque l'on étudie le plurilinguisme d'un élève.

Plus largement, la sociologie, et notamment Pierre Bourdieu avec *Ce que parler veut dire* (1982), nous apprend que le langage, mais aussi les langues ne sont pas neutres socialement. Elles entrent dans un « marché linguistique » et sont associées à une certaine valeur économique ou symbolique. Dès lors, en fonction de l'histoire des pays dans lesquels on parle chacune des langues, ces dernières ne se situent pas sur un pied d'égalité, mais dans des rapports de domination. Cet aspect aussi est essentiel pour mieux analyser certaines réactions d'élèves ou d'acteurs de l'éducation.

La dimension spécifiquement économique intervient également dans notre sujet, soit parce qu'il s'agit d'évaluer l'efficacité, la rentabilité d'une démarche pédagogique en lien avec le plurilinguisme, soit parce que le plurilinguisme a une valeur marchande pour les entreprises et en terme de formation de futurs travailleurs. C'est ce qui ressort en partie du projet Dylan (Berthoud, 2010).

La notion de « plurilinguisme » s'inscrit clairement dans le cadre de politiques linguistiques et éducatives, mues par des idéaux politiques sur le long terme : volonté du

Conseil de l'Europe d'une construction d'une Europe solidaire et respectueuse de la diversité linguistique de ses membres (Coste, Moore & Zarate, 2009, 1997).

En UPE2A, structure qui est régulièrement menacée et dans le contexte d'allocation d'heures (HSE) ou de primes (IMP) qui se fait de plus en plus en fonction de projets particuliers à défendre, les deux dimensions économique et de politique linguistique et éducative se croisent et doivent être prises en compte pour la défense du plurilinguisme.

On voit donc que les différentes dimensions qui se croisent autour de la notion de plurilinguisme portent des marques idéologiques fortes.

2.3 Le plurilinguisme : une notion largement étudiée, valorisée et marquée idéologiquement

Si en 2008, pendant que j'écrivais mon mémoire d'IUFM sur le sujet « Comment enseigner la grammaire en comparant les langues », je sentais une certaine effervescence et une dimension encore novatrice concernant cette question, il semble désormais que ce soit une question largement traitée par les chercheurs en didactique des langues et des cultures.

Une grande partie des chercheurs s'accorde sur les nombreux avantages à prendre en compte le plurilinguisme dans le système scolaire, pour former les futurs travailleurs dans des entreprises multilingues (Berthoud, 2010), ou pour former, plus largement, les futurs citoyens d'une Europe multilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Castellotti & Moore, 2002 ; Beacco & alii, 2010). On voit déjà se dessiner deux conceptions divergentes sur le rôle des langues et de l'école en général.

Sur le plan psycho-affectif, les démarches plurilingues changent les représentations des élèves et apportent confiance, valorisation et motivation des apprenants (Projet Evlang, N. Auger, M.-R. Moro). D'un point de vue cognitif, elles permettent aux élèves de développer des capacités métalinguistiques, utiles pour réinvestir des notions de L1 en L2, mais aussi de rendre l'apprenant actif, acteur de son savoir (N. Auger). Concernant les politiques éducatives, favoriser le plurilinguisme contribue à favoriser la cohésion sociale et la réussite scolaire des populations les plus vulnérables (Beacco et alii, 2010). Déjà E. Hawkins, avec son mouvement éducatif « Language Awareness », était mu par un idéal de tolérance vis-à-vis des autres cultures et une forte volonté de réduire les inégalités dans le système éducatif britannique.

On voit donc que la promotion du plurilinguisme est largement faite par des chercheurs engagés, qui sont portés par des idéaux, voire un idéalisme qui a été parfois mis en exergue.

2.4 Les critiques quant à la promotion du plurilinguisme

Parmi les chercheurs, on trouve rarement des critiques ou des réserves concernant la prise en compte du plurilinguisme. Elles méritent d'autant plus d'être notées.

2.4.1 La tentation de l'utopie plurilingue

Véronique Castellotti (2006, 2005 : 322), d'un point de vue théorique, met en garde contre une vision idéalisée du plurilinguisme qui se rapprocherait de l'ancienne version idéalisée du bilinguisme.

« La compétence plurilingue [...] est par essence partielle, plurielle, composite et hétérogène : elle se caractérise également par une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante, dans le temps et dans l'espace.[...].

Lorsqu'on fait sienne cette conception réaliste du plurilinguisme, on peut considérer que la compétence plurilingue est sinon existante, du moins présente en germes, la plupart du temps, sous forme d'ensemble de ressources ou de répertoire, chez la grande majorité des locuteurs contemporains. »

En 2010, elle souligne que le mot « plurilinguisme » masque souvent une réalité bien moins positive :

« Dans bien des cas, les discours sur le plurilinguisme évitent de (se) poser la question des inégalités, des conflits, des dominations et des discriminations dont les langues, en tant que constructions liées à des groupes et nations ayant des intérêts divergents, sont parties prenantes. Comme le rappelle D. Coste :

« Vouloir maintenir la pluralité des langues et prôner leur prise en considération totalisante et écologique semblera, aux yeux de beaucoup, relever au mieux du vœu pieux et d'un aveuglement idéaliste, au pire de la manœuvre de diversion, voire de la complicité objective et paradoxale tant avec les tenants de l'uniformisation internationale qu'avec ceux de l'exception communautariste » (Coste, 2006 : 13)

Patrick Dahlet, dans son article « Le plurilinguisme sur un baril de poudre », critique de manière virulente l'idéalisme aveugle qui sous-tend les discours autour du plurilinguisme :

« Dans l'enchaînement des discours et des travaux sur la diversité linguistico-culturelle, on aurait beaucoup de mal à trouver un propos qui s'inscrive en faux contre l'interprétation réelle de la belle utopie. » (Dahlet, 2011 : 47)

Dans une perspective politique, sociologique et psycho-affective, il dresse un tableau en négatif des situations plurilingues :

« toute pratique plurilingue [...] a partie liée avec un potentiel d'agression proportionnel aux inégalités du régime d'interaction de ses langues et aux exclusions dont l'affirmation de la supériorité de l'une ou de l'autre surcharge, menace ou accompagne la traversée des autres. C'est en ce sens que l'on considèrera que toute emprise plurilingue est irrésistiblement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre. » (pp. 48-49)

Pour lui, les plurilingues heureux, « *c'est l'exception, pas la règle* » (Dahlet, 2011 : 53).

Enfin, parmi toutes les recherches de terrain sur ce thème, seuls quelques rares enseignants rapprochent les moments de plurilinguisme en classe d'accueil de moments de tension : « *Les bavardages fréquents, le recours à la langue maternelle, les rires parfois peuvent poser problème.* » (Rapatel, 2011 : 20). Certes ces recherches sont le fait de personnes formées et rassurées sur les questions du plurilinguisme, et donc ne voient que les aspects positifs dans le fait d'entendre de nombreuses langues différentes dans une classe. Mais peu de chercheurs et/ou d'enseignants soulèvent les difficultés pratiques ou psycho-affectives, posées pour les élèves comme pour les enseignants, liées aux situations de plurilinguisme en milieu scolaire. Il y a comme du « politiquement correct » qui empêche de dire les difficultés à entendre d'autres langues inconnues des élèves ou des enseignants.

Or, l'une de mes hypothèses est que des difficultés pratiques ou psycho-affectives liées au plurilinguisme existent tant chez les élèves que chez les enseignants et qu'elles doivent être identifiées pour permettre une prise en compte didactique et pédagogique plus saine et plus efficace de cette dimension.

De plus, il s'agit de prendre en compte les critiques et les méfiances des chercheurs et des enseignants face à une démarche qui peut sembler être la couverture, parfois, de préoccupations purement économiques.

2.4.2 Le plurilinguisme comme support de l'idéologie capitaliste ?

En lisant les documents émanant du Conseil de l'Europe, on peut remarquer que la notion de curriculum prend une place très importante. Le terme désigne une organisation la plus efficace possible des apprentissages – en l'occurrence les langues-cultures – scolaires et extra-scolaires, tout au long de la vie.

En analysant de plus près ces textes, voici ce que j'ai pu observé :

En 2001, quand paraît le *Cadre*, on trouve dans ce texte, sur 150 pages environ, 17 occurrences du terme « curriculum/curricula » ou du mot « curriculaire » appartenant à la même famille.

En 2002, dans le texte de Véronique Castellotti et Danièle Moore intitulé « Représentations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation*

plurilingue. Étude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg, on trouve 2 occurrences de ces termes à la page 22.

En 2009, lors de la réécriture du texte de 1997, on trouve, sur 45 pages, 26 occurrences des termes « curriculum/curricula » et « curriculaire », qui reviennent comme un *Leitmotiv*.

En 2010, le texte de Jean-Claude Beacco et alii également sous l'égide du Conseil de l'Europe s'intitule même « *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Le curriculum, mot présent dans le titre, est donc passé au centre des préoccupations concernant la promotion du plurilinguisme. Très logiquement, on trouve une centaine d'occurrences du terme « curriculum » ou des mots de la même famille, uniquement dans les vingt premières pages.

Ainsi, entre le début des années 2000 (période prospère économiquement en Europe) et 2009 (période de crise économique), on remarque une inflation de ces préoccupations curriculaire, ce qui invite à la méfiance, ou tout au moins à un certain recul quant aux idéaux et/ou aux idéologies qui sous-tendent de manière de plus en plus appuyée la notion de plurilinguisme. Derrière les valeurs de respect et de diversité, derrière l'innovation pédagogique qui sont effectivement des intentions parfaitement louables, une logique économique pointe, et certains chercheurs et/ou enseignants pourront être enclins à la méfiance envers une mise en place concrète d'une éducation plurilingue qui pourrait céder à la logique économique.

Concernant le champ professionnel, Cécile Canut et Alexandre Duchêne, dans leur introduction au n° 136 de *Langage et société* de 2011 intitulée « Instrumentations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », ont mis en avant l'intérêt économique que pouvaient avoir de nombreuses entités à défendre le plurilinguisme dans le cadre d'une économie globalisée :

Nous assistons de manière concomitante et souvent interdépendante, à une place grandissante occupée dans l'économie privée à la promotion de la diversité. Ancrée dans une logique marchande, ces discours – et les pratiques reliées à ces discours – tendent à construire les langues comme instruments de la productivité économique (Heller & Boutet 2006). » (Canut et Duchêne, 2011 : 8)

Les deux chercheurs montrent, de plus, comment fonctionnent les discours sur le plurilinguisme, dans une logique à double face, où la face visible est constituée de valeurs que l'on ne peut que défendre, alors que se cachent, derrière, des préoccupations matérielles :

Tout d'abord, si la diversité linguistique émerge de façon emblématique dans les discours de notre temps, c'est qu'elle est associée à une perspective d'ouverture sociale et de respect des différences. [...]

Dans un second temps, le plurilinguisme est immédiatement associé à la performance individuelle dans la recherche d'un emploi. En temps de crise, cette valorisation se construit donc comme le corollaire de la flexibilité : les grandes multinationales mettent en évidence l'importance de la diversité linguistique comme facteur de croissance.

Dans un troisième temps, le plurilinguisme est appréhendé comme une donnée purement économique. Plus malléable, plus flexible, le capital linguistique des locuteurs est ainsi devenu un facteur de rentabilité économique réel, et parallèlement un produit attractif pour les consommateurs de culture, dans le cadre du tourisme culturel ou les cours de langues « exotiques » par exemple. (Canut et Duchêne, 2011 : 8)

Ainsi, les langues voient aujourd'hui leur composante essentielle, selon les auteurs, mise de côté :

Capital social au service de l'entreprise ou capital économique directement rentable pour le développement économique, la langue ainsi marchandisée n'a plus rien à voir avec ce qui constitue l'activité de langage des êtres humains. (Canut et Duchêne : 9)

Même si on ne cautionne pas cette dimension purement économique, on ne peut pas pour autant la balayer rapidement. Ce serait faire preuve d'un idéalisme qui desservirait notre cause. En effet, plusieurs élèves d'UPE2A sont conscients de la valeur sociale et/ou économique de telle ou telle langue et vont construire leurs choix d'orientation en fonction de cela. Dans ce contexte, il est de notre responsabilité d'enseignant d'aider les élèves dans leurs stratégies d'orientation et notamment en terme de choix de programme linguistique. Cette aide doit se faire dans une double exigence : aider chaque élève à pratiquer des langues qui contribueront la fois à sa construction individuelle et à son insertion professionnelle.

Par-delà les deux tendances idéologiques extrêmes qui sous-tendent la défense du plurilinguisme – utopisme européen et alter-mondialiste d'une part, capitalisme d'autre part – le constat apparaît de manière récurrente dans les différentes réflexions des chercheurs : le plurilinguisme n'est pas suffisamment pris en compte.

2.5 Un plurilinguisme pas assez pris en compte

2.5.1 La déploration des chercheurs

On remarque un fort consensus des chercheurs pour constater et déplorer que le fait plurilingue n'est pas ou peu considéré dans les différents systèmes scolaires :

dans la plupart des contextes et à travers les cultures éducatives, les formes scolaires dominantes prennent rarement en compte cette diversité des plurilinguismes qu'elles

accueillent et peinent à intégrer la dimension plurilingue dans leur projet éducatif (Coste, 2010 : 155-156)

Même si l'intention institutionnelle est présente, on est encore loin du compte dans les faits :

on se demandera [...], en Europe, comment reconstruire une sensibilité sociale à la diversité à la mesure des orientations prétendant instaurer une éducation plurilingue... (Castellotti, 2010 : 200)

Concernant la situation particulière des classes d'accueil (UPE2A depuis 2012) en France, nous avons vu que Nathalie Auger (2011) nous décrivait un énorme potentiel plurilingue des élèves des classes d'accueil en France, non exploité par une institution et des enseignants pas assez conscients et formés sur le fait plurilingue. **Si nous avons nuancé ce constat concernant les enseignants d'UPE2A de l'académie de Toulouse, il nous faudra voir ce qu'il en est de l'équipe enseignante et éducative qui entoure les élèves dans notre UPE2A en particulier. Mon hypothèse est que la richesse linguistique présente en UPE2A mais aussi dans le collège est prise en compte de manière un peu anarchique, et pas forcément consciente, de la part des enseignants et de l'équipe éducative en général.**

2.5.2 Les résistances face aux démarches plurilingues : la question des représentations

Si l'on considère tous les aspects positifs qu'il y aurait à prendre en compte le plurilinguisme des élèves, on peut s'étonner des résistances qui semblent perdurer.

Une des causes récurrentes de la non prise en compte du plurilinguisme, mise en avant par les chercheurs, est l'existence et la persistance de représentations sociales négatives de la part des élèves, des enseignants et des parents sur certaines langues qu'ils dévalorisent ou considèrent comme non légitimes.

Cette notion de représentation, extrêmement féconde dans de nombreux champs scientifiques depuis les années 60, a été largement étudiée dans le recueil de Denise Jodelet (2003). A propos en particulier de la représentation sociale, elle donne cette définition :

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres de la connaissance scientifique. [...] (Jodelet, 2003 : 53)

C'est une sorte de grille de lecture subjective mais efficace du réel, fortement ancrée dans un tissu social et en chacun des membres qui le constituent.

[...] les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. (Jodelet, 2003 : 53-54)

Ainsi, chaque individu n'est pas seulement le réceptacle de représentations sur les langues, mais il contribue à les véhiculer. C'est un phénomène très puissant. Denise Jodelet (2003 : 61) indique en effet que la représentation « *sert à agir sur le monde et autrui. Ce qui débouche sur ses fonctions et son efficacité sociales.* » (Jodelet, 2003 : 61)

Pierre Bourdieu souligne, à propos des langues, que les représentations sont certes alimentées par les institutions :

les effets de domination qui sont corrélatifs de l'unification du marché ne s'exercent que par l'intermédiaire de tout un ensemble d'institutions et de mécanismes spécifiques dont la politique proprement linguistique et même les interventions expresses des groupes de pression ne représentent que l'aspect le plus superficiel. (Bourdieu, 1982 : 35)

Mais il affirme surtout que la légitimité d'une langue relève d'un processus quasiment inconscient, qui agit en chacun sur le très long terme mais de manière extrêmement concrète :

« La reconnaissance et la légitimité de la langue officielle n'a rien d'une croyance expressément professée, délibérée et révocable, ni d'un acte intentionnel d'acceptation d'une « norme » ; elle est inscrite à l'état pratique dans les dispositions qui sont insensiblement inculquées, au travers d'un long et lent processus d'acquisition, par les sanctions du marché linguistique et qui se trouvent donc ajustées, en dehors de tout calcul cynique et de toute contrainte consciemment ressentie, aux chances de profit matériel et symbolique que les lois de formation des prix caractéristiques d'un certain marché promettent objectivement aux détenteurs d'un certain capital linguistique. » (Bourdieu, 1982 : 36)

Ce caractère difficilement saisissable et en même temps extrêmement efficace des représentations, notamment à propos du plurilinguisme, a mobilisé les chercheurs en sociolinguistique. Ainsi, c'est très souvent sous cet angle que la question du plurilinguisme est abordée dans les écrits théoriques en sciences du langage (Castellotti & Moore, 2002 ; Leconte & Mortamet, 2005). En effet, les représentations positives ou négatives sur certaines langues sont profondément ancrées dans chacun des acteurs, et ont des conséquences puissantes. Par exemple, si les élèves et la communauté éducative sont convaincus que l'arabe est moins important que l'anglais ou l'espagnol, il va être très compliqué de promouvoir cette troisième langue dans le cursus des élèves, pour prendre en compte la diversité linguistique présente dans une communauté éducative.

Dans le domaine proprement didactique, l'absence de prise en compte du plurilinguisme des élèves, en UPE2A, en classe d'accueil avant 2012 et en général en classe ordinaire, vient également, selon les chercheurs, d'une formation insuffisante des enseignants concernant les démarches plurilingues. En effet, la notion de compétence

plurilingue bouleverse chez les enseignants la façon de concevoir les langues. Là encore, on rejoint la question des représentations, cette fois dans le champ de la didactique :

La notion, en passant d'une représentation des apprentissages visant une maîtrise complète et parfaite, hors contexte, à la mise en œuvre d'une compétence située, toujours différente et constamment renouvelée, déstabilise ainsi les paradigmes dominants. En replaçant au centre des préoccupations l'autonomie de la personne, sa liberté et son histoire, elle porte en filigrane des préoccupations de critique sociale, de questionnements épistémologiques, d'engagement intellectuel et social. » (Castellotti & Moore, 2011 : 245)

On voit donc que les écrits théoriques mettent en avant des résistances liées avant tout aux représentations, et ce dans plusieurs domaines.

En sociolinguistique, tous les acteurs – élèves, parents, communauté éducative – ont des jugements valorisants ou au contraire dévalorisants sur certaines langues, ce qui les empêchent de prendre en compte les langues des élèves, ou au moins certaines langues.

En didactique, les enseignants – de langue, mais surtout de français langue maternelle – manquent de formation et ont du mal à s'approprier la notion de « compétence plurilingue ».

Il s'agira donc de voir ce qu'il en est sur mon terrain. **Une autre de mes hypothèses, à ma connaissance non formulée par la critique, est que l'absence de prise en compte des langues des élèves est aussi liée, dans le domaine psycho-affectif, à un sentiment d'insécurité de la part des enseignants face à des élèves qui communiquent dans d'autres langues. Eux-mêmes n'osent pas forcément parler une langue étrangère qu'ils pensent ne pas assez bien dominer. Mais ils se sentent aussi déstabilisés par le fait d'entendre leurs élèves parler des langues qu'ils ne comprennent pas.** Cette autre hypothèse devra également être mise à l'épreuve de mon terrain.

3 Analyse

3.1 Les aspects positifs de la prise en compte du plurilinguisme

Tout au long de mon travail de terrain, et éclairée par mes lectures théoriques, j'ai constaté de nombreux aspects positifs dans le fait de prendre en compte le plurilinguisme, sur les plans pédagogique, psycho-affectif, sociolinguistique et cognitif.

3.1.1 L'impact pédagogique positif : une meilleure gestion de l'hétérogénéité de la classe de FLE grâce au plurilinguisme

Une des difficultés majeures pour les enseignants de FLE, fréquemment mise en avant lors des diverses formations, est la gestion de l'hétérogénéité. Or, la prise en compte du plurilinguisme permet, en grande partie, de relever ce défi.

Tout d'abord, le recours à la traduction en langue maternelle ou véhiculaire permet aux élèves encore débutants d'accéder au sens lors de moments de cours où des notions complexes sont abordées. C'est le cas en début d'année :

02/10/[2015]

Pendant le projet ciné, on parle d'égalité F/G, de « liberté, égalité, fraternité », et on permet donc à Walid et à Adriana de traduire en arabe (Walid) et en roumain/espagnol (Adriana) pour les autres (Khalil, Alexandra et Ecaterina, Simòn, etc.) (Annexe 6 p. 2)⁵⁸

Certes, faire passer des informations sur le contenu du projet est assez lent à travers la traduction, mais c'est un moment où les plus avancés ne s'ennuient pas, car ils réfléchissent à des sujets complexes, qui les captent, et ils exploitent leurs compétences de traducteur. De leur côté, les débutants en français ont la possibilité, grâce à la traduction de leurs camarades, de manifester leurs compétences de réflexion, par-delà la maîtrise de la langue française, sur un sujet. Enfin, ce fonctionnement crée une grande solidarité dans la classe. Voici quelques réponses du questionnaire de la séquence « Comparons nos langues » (Annexe 11b) : « 14/ Est-ce que tu penses que, grâce aux autres langues que tu connais, tu es utile pour d'autres personnes du collège ? OUI/NON. Explique pourquoi. » :

Au Collège Toulouse-Lautrec, la traduction est une compétence bien présente chez les élèves :

Walid : « Oui, je traduis du français à l'anglais »

Valentin : « Oui, parce que je peux toujours traduire quelque chose à quelqu'un »

⁵⁸ Le contenu du journal de ma pratique a été copié tel quel, avec les abréviations, les erreurs d'orthographe ou de syntaxe inhérentes à un texte écrit à chaud et non relu.

Adriana : « S'il y a un nouveau élève qui arrivé.e dans notre collège et il ou elle parle la même langue comme toi c'est parfait ! Tu peux l'aider à mieux apprendre les mots et tout ça en Français. »

Au Collège des Violettes, la solidarité se joue entre camarades et aussi entre les fratries présentes dans la classe :

Vassilena : « Oui c'est utile parce que je peux aider mon frère »

Raluca : « Oui parce que je peux aider ma sœur »

Paulo : « Oui, parce que je peux les aider quand ils ne savent pas, je les aide »

Ines : « Oui, je peux aider Najwae »

Ayten « on a des élèves qui parlent turc alors je suis utile pour eux parce que ils parlent pas trop le français et moi je parle bien le français. »

Ainsi, grâce au recours à la traduction, les élèves débutants s'appuient sur leur langue et ne se découragent pas. Quant aux élèves les plus avancés, ils développent leurs compétences de traducteurs – qui correspondent à la compétence nommée « médiation » dans le CECRL.

De plus, les élèves les plus avancés s'intéressent aux langues des autres et les apprennent. C'est le cas d'Adriana, comme je l'écris dans le journal de ma pratique⁵⁹ :

18.11.15

[...]

En cours, Adriana (qui a un niveau bien supérieur aux autres et s'ennuie un peu, je pense), prend le dictionnaire [bilingue français arabe] de Khalil et se met à apprendre l'arabe. (elle écrit l'alphabet à la fin de son cahier, demande qqes trucs à Khalil). Donc moyen de gérer l'hétérogénéité. L'élève, grâce à d'autres élèves plurilingues, est stimulée. (Annexe 6, p. 7)

De mon côté, j'ai vite vu qu'il était plus pratique pour moi de faire un cours bilingue français/anglais en début d'année. En effet, plusieurs élèves sont arrivés en étant des débutants complets :

02-03-04.11.15

Ces 3 jours, accueil de 2 élèves en difficulté (anciens FLE) + 2 nouveaux élèves (Valentin et Ali) qui ne parlent pas un mot de français. Tout prend du temps, mais bon... J'ai l'impression que le plurilinguisme m'aide. Je donne donc les consignes en français puis en anglais, comme ça Valentin et Amir comprennent et les autres apprennent un peu plus d'anglais. En particulier Walid, qui n'a pas ou très peu appris d'anglais semble particulièrement motivé pour communiquer avec ses 2 nouveaux camarades, donc il me demande énormément de mots en anglais.

Comme les élèves n'ont pas d'heure d'anglais FLE, et qu'ils vont juste un peu en anglais et que bcp galèrent avec l'anglais, je me dis que ça sert pour tout le monde donc je ne me stresse pas parce qu'on va un peu lentement. » (Annexe 6 p. 4)

⁵⁹ Le contenu du journal de ma pratique a été copié tel quel, avec les abréviations, les erreurs d'orthographe ou de syntaxe inhérentes à un texte écrit à chaud et non relu.

On voit que ce système bilingue français/anglais me permet aussi, de manière non prévue, de pallier un problème précis : la disparition des heures d'anglais dédiées aux élèves de FLE. Le fait de croiser deux objectifs pour les élèves (apprendre le français et l'anglais, ou au moins mettre les élèves à l'aise avec l'anglais) me permet de me sentir plus efficace, malgré le temps pris par la traduction. Petit à petit, ce fonctionnement est devenu naturel pour les adultes qui interviennent dans ma classe :

13.11.15

[...] Spontanément, Emmanuelle⁶⁰ s'est mise à parler en anglais, sans aucun problème. Atmosphère plurilingue assurée. (Annexe 6 p. 6)

Les élèves eux aussi se mettent à participer à ce double fonctionnement :

09/12/15

Je continue toujours le cours en bilingue français-anglais pour les 4 élèves qui comprennent mieux l'anglais que le français.

Je vérifie les questions de quizz : Farida (qui n'a pas fait d'anglais au Maroc) les rédige en bilingue français + anglais (sa sœur l'a aidée pour la partie anglais. Lucas (assis à côté de Valentin) ne cesse de me demander comment on dit tel ou tel mot en anglais. Donc l'intérêt pour l'anglais est également suscité. (Annexe 6 p. 8)

Mais je me suis plusieurs fois demandé avec un peu d'inquiétude quand ce système allait pouvoir s'arrêter, pour faire place de plus en plus au français. Cela s'est fait progressivement :

18.02.16

[...]

- Les élèves débutants complets me parlent encore un peu en anglais, mais mon cours est de moins en moins bilingue français / anglais (avant, obligation quasiment constante de tout traduire en anglais). La CO est donc en progression. » (Annexe 6 p. 10)

Ensuite, la part d'anglais a encore diminué pour être quasiment inexistante.

On voit donc tout l'intérêt pratique, dans la gestion de classe particulière à l'UPE2A (arrivées constantes de nouveaux élèves débutants, extrême hétérogénéité), à avoir recours aux langues premières des élèves ou à des langues véhiculaires. De plus, cela suscite l'intérêt des élèves pour d'autres langues.

3.1.2 Les impacts psycho-affectifs positifs du plurilinguisme

Lors de sa conférence intitulée « Les enfants de migrants, une chance pour l'école », qui s'est tenue le 24 septembre 2015 à Toulouse, Marie-Rose Moro⁶¹ a souligné l'importance, pour les élèves à partir de 8-10 ans, de la part psychologique liée à

⁶⁰ Médiatrice interculturelle dans le cadre du projet « égalité filles-garçons ».

⁶¹ Tous les propos de Marie-Rose Moro n'ont pas été enregistrés et transcrits, mais pris en note. Ainsi, à chaque fois que je fais référence à cette conférence, je m'appuie sur ma prise de notes très précise pour rapporter les réflexions de la conférencière.

l'apprentissage d'une langue seconde. Pour elle, si l'enfant qui est à l'école primaire entre facilement dans une langue seconde, le jeune collégien aura davantage de difficultés car les questions de la perte de l'histoire ou d'une hiérarchie entre les langues risqueront de prendre une grande place. Ainsi, elle recommande, dans la droite ligne des recommandations européennes, que le parcours langagier soit connu et valorisé par l'institution scolaire, et que l'on reconnaisse les effets protecteurs du bilinguisme et du plurilinguisme.

En effet, cette prise en compte du parcours langagier des élèves peut avoir un effet rassurant et motivant pour eux et les familles qui sont à leurs côtés dans l'apprentissage du français.

3.1.2.1 Le lien entre l'école et les familles grâce au plurilinguisme

Marie-Rose Moro, lors de cette même conférence, a insisté sur la participation effective des familles et des parents à l'école. Selon elle, plus les parents se reconnaîtront comme légitimes à l'école, plus la distance entre parents et école sera courte. Cela favorisera les apprentissages des enfants, car ceux-ci auront moins l'impression de s'arracher à leur famille en apprenant. Ils auront davantage l'impression de s'appuyer sur leur monde affectif pour investir les savoirs de l'école.

Sur le plan linguistique, ce lien affectif entre école et famille, base de l'apprentissage, doit selon elle s'appuyer sur la présence de traducteurs-interprètes. Elle cite notamment une expérience faite dans le Nord de Paris : des traducteurs-interprètes, parlant quelques langues représentées dans l'école, ont été placés aux portes de l'école. Leur fonction était uniquement de saluer les parents. Le directeur et les interprètes accueillaient les parents et les enfants dans la classe. Dans la journée, ils pouvaient participer à des activités autour du langage. Une équipe de chercheurs a observé cette expérimentation et les résultats ont été très positifs, pas seulement sur les contenus, mais surtout sur le climat scolaire : les élèves étaient apaisés, développaient des capacités à rester tranquilles en classe et avaient moins de maux de ventre ou de tête. Le plus important semblait être l'aspect symbolique de la présence des interprètes, qui représentaient la langue des élèves. Ainsi, le message envoyé aux familles était : « Votre langue est présente à l'école, donc cette langue est bonne pour vos enfants ». Malgré son côté positif, cette expérience a perdu en ampleur puis a disparu.

Selon Marie-Rose Moro, un enfant heureux dans sa langue maternelle / première apprendra très vite une langue seconde.

De son côté, Pierre Périer (2007), qui questionne « *le partenariat école-famille* », souligne l'importance, pour créer le lien entre l'école et les familles, de prendre « *appui sur les médiations et intermédiations* ». Il ajoute, à propos des familles que l'on voit très difficilement – ce qui peut être le cas en UPE2A :

« La dissimulation est la tactique adoptée par les personnes souffrant de discrédit (Goffman, 1986), et l'intervention d'un tiers peut donc être une manière de dénouer une relation dans l'impasse et d'élaborer collectivement des réponses aux problèmes rencontrés. » (Périer, 2007 : 106)

Si le sociologue pense au maître E⁶², on peut penser, en UPE2A, au traducteur-interprète pour jouer un rôle de médiateur. Il est non seulement le vecteur de la langue-culture, mais il peut aussi jouer le rôle d'un tiers, extérieur et donc neutre, mais qui crée un lien rassurant grâce à la langue de la famille.

Lors des rencontres au sujet d'élèves qui posaient problème, j'ai en effet remarqué que le traducteur-interprète pouvait jouer le rôle de médiateur dont parle Pierre Périer. Il ne se contente pas toujours de traduire mais, dans des situations de malentendu et de tension, donne des explications sur les attentes respectives de l'école et de la famille. Il peut permettre d'éviter un écueil soulevé par Pierre Périer, « *celui de la substitution lorsque les familles perdent ou jamais n'acquièrent leur autonomie face à l'école.* » (Périer, 2007 : 107). En effet, les différents acteurs de l'école ont tendance, par souci pratique, à se substituer à la famille pour remplir certains documents administratifs (autorisations diverses, choix d'option, voire d'orientation après la troisième). Souvent aussi, ce sont les élèves eux-mêmes qui se substituent à leurs parents en jouant les rôles de traducteur et en remplissant eux-mêmes ces documents administratifs. La présence du traducteur-interprète permet de redonner à chacun son rôle : parents et enfants, famille et école.

J'ai constaté que je faisais souvent appel à ce service de traduction pour les familles qui posent problème, et je tombais donc dans le second écueil mis en avant par Pierre Périer, « *celui de la stigmatisation lorsque ne sont aidées que les familles [...] dont les (non-) pratiques apparaissent les moins conformes au modèle officieusement prescrit.* » (Périer, 2007 : 107).

Ainsi, motivée par la conférence de Marie-Rose Moro et afin de ne pas stigmatiser certaines familles du fait de la non maîtrise de la langue ou des codes scolaires, j'ai

⁶² Le maître E est un enseignant spécialisé. Il est membre de l'équipe RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), aux côtés du rééducateur et du psychologue scolaire, mais aussi membre des équipes d'écoles dans lesquelles il intervient. Non chargé de classe, il peut ainsi prendre le recul nécessaire pour rencontrer l'enfant, analyser ses besoins, échanger avec les autres membres du RASED, l'enseignant et les parents.

souhaité organiser une réunion parents-professeurs, réunissant tous les parents, sans distinction, avec différents traducteurs-interprètes. Même pour les familles maîtrisant plutôt bien le français ou une langue véhiculaire comme l'anglais, j'ai souhaité que toutes les familles aient droit à un interprète.

Cette réunion s'est tenue le 17 décembre 2016, à l'occasion de la remise des bulletins du premier trimestre, et a été intégralement enregistrée. J'ai organisé des tables où le nom de chaque langue était inscrit. Deux problèmes pratiques se sont posés.

Tout d'abord, l'association CCPS-Carmi n'avait pas d'interprète en ourdou ou pendjabi, et j'ai donc dû faire appel à un traducteur en anglais pour les familles concernées. Il n'y avait pas non plus de traducteur en soninké ou en bambara. Dans ce cas, l'éducatrice de l'élève, francophone, a pris toutes les informations en français. La question des langues représentées et/ou reconnues en France s'est donc posée de manière très pragmatique. Espérons que les demandes répétées créent une offre plus diversifiée au niveau des traducteurs.

De plus, de nombreux élèves étaient arabophones, et il était très difficile pour la traductrice de s'adresser à autant de personnes à la fois, d'autant plus qu'une famille syrienne ne comprenait apparemment pas bien l'arabe dialectal parlé par la traductrice. Cette expérience m'a permis de tirer deux leçons : 1/ pour une réunion de ce type, il faut être exigeant auprès du service d'interprétariat pour demander des traducteurs dans la variété précise de la langue arabe parlée par chaque famille ; 2/ au-delà de 3 élèves qui parlent la même langue, il faut demander 2 interprètes pour permettre la traduction simultanée dans les meilleures conditions.

Mis à part ces quelques améliorations, j'ai constaté que cette réunion avait été extrêmement positive. Tout d'abord, j'ai pu donner à toutes les familles en même temps, en étant certaines qu'elles comprenaient, de multiples informations importantes (organisation de la classe, devoirs à la maison, autorisations diverses à faire signer, orientation, examen du DELF, etc...). Les documents à remplir ont été traduits et compris par les parents, ce qui a permis de leur redonner leur juste place de parents. J'ai constaté une confiance des familles qui m'ont posé des questions par l'intermédiaire ou non du traducteur. Enfin, j'ai observé que des parents d'un même groupe linguistique (notamment arabe) discutaient entre eux, se posaient mutuellement des questions sur les résultats de leurs enfants, ce qui permettait de créer des liens et une saine émulation entre les enfants d'un même groupe linguistique.

Du côté des familles, j'ai pu avoir un retour grâce à un questionnaire que je leur ai distribué (Annexe 5a) et qui a été rempli avec les traducteurs ou à la maison. J'ai pu récupérer 11 questionnaires de parents / tuteurs.

A la question « 1/ *Que vous a apporté cette réunion parents-professeurs ?* », 7 personnes mettent en avant les informations importantes qu'elles ont obtenues, une personne n'a pas répondu, 3 personnes répondent autrement : « *Très bien. Non [?]* » / « *Bien pour les familles* » / « *Cette réunion permet de encourager notre enfant pour améliorer ses connaissances et faire plus des efforts* ». A chaque fois le retour est donc positif. Le contenu est mis en avant, mais pas le médium (le traducteur-interprète).

La question suivante permet donc de se centrer sur ce point. A la question « 2/ *Quels sont, pour vous, les avantages de la présence de traducteurs-interprètes ?* », les retours sont également très positifs pour les 10 personnes qui ont répondu. Les mots « comprendre », « faciliter », « utile » ou « pratique » reviennent souvent.

A la question « 4/ *Avez-vous des suggestions pour améliorer le déroulement de cette réunion ?* », 1 personne n'a pas répondu ; 5 personnes n'ont pas fait de suggestion ; 3 personnes ont fait un commentaire positif : « *Bien organisé* », « *Bon organisation, agréable* », « *Très bien* » ; 2 personnes ont fait une suggestion : « *une prise de RDV individuel est nécessaire pour les élèves en 3ème pour l'orientation* », « *peut-être un café* ». Sur les 7 élèves qui ont répondu à la même question (voir Annexe 5b), 1 élève (l'élève syrien) a fait une suggestion : « *chercher un traducteurs qui parle arab littéraire* ».

L'atmosphère générale de la réunion était sympathique et les parents sont partis avec le sourire et de nombreux remerciements. On peut dire que cette réunion a eu un effet rassurant pour les parents et que le caractère informatif a été apprécié. Une élève maintenue en 2016-2017 m'a d'ailleurs cette année réclamé à nouveau une réunion avec tous les parents et les traducteurs pour la remise des bulletins, ce qui ne m'a pas été possible pour des raisons de temps et d'organisation⁶³. Les collègues qui rendent les bulletins cette année ne font pas toujours appel à des traducteurs (la démarche est longue au vu du nombre important de familles à rencontrer) et, pour avoir assisté à certaines de ces rencontres, j'ai pu constater que les parents ne comprenaient pas bien ce qui était dit sur le bulletin et les fiches d'orientation, ce qui est extrêmement problématique pour assumer leur rôle de parent d'élève.

⁶³ En effet, suite à une mutation de mon conjoint, j'habite en 2016-2017 à Limoges, mais je travaille à mi-temps dans mon collège toulousain où j'effectue 8 H en UPE2A, avec la responsabilité de la coordination du dispositif.

Cependant, une telle réunion ne résout pas tout. En effet, les familles des 3 élèves absentéistes et à la scolarité problématique ne sont pas venues. Une telle initiative n'a donc pas pu résoudre le problème de l'absentéisme de certains élèves et des stratégies d'évitement ou de retrait (Périer, 2007 : 106) de leurs familles.

3.1.2.2 Des élèves motivés et rassurés dans des contextes plurilingues

En étudiant le « Journal de ma pratique » (Annexe 6), j'ai relevé plusieurs moments où l'intervention de la langue première des élèves permettait de ramener un.e élève dans le groupe classe et le travail :

23/09/15

Aujourd'hui, Ecaterina = jeune fille qui parle roumain reste dans le mutisme complet pendant 2H30 sur les 3 H. Je n'insiste pas, mais ensuite 2 groupes de 2, et il faut se poser des questions de présentation de soi (prénom, âge, nationalité, etc. à partir de modèles). Quand Walid demande à Emilia⁶⁴ comment on dit ces mêmes phrases en roumain, il le lui⁶⁵ demande en Roumain et là, avec le sourire, elle lui répond.

Il lui demande lentement de répéter une phrase de présentation, et elle commence à le faire. (Annexe 6 p. 1)

Ecaterina a 15 ans et un profil NSA. Elle comprend donc en grande partie le français, mais a un niveau très faible en lecture-écriture, d'autant plus qu'elle est très absentéiste. Je sais déjà, en septembre 2015, par son enseignante précédente, qu'elle est dans une situation psychologique très difficile. J'apprends lors de l'année 2015-2016 qu'elle a vécu une expérience traumatique en France, à l'âge de 13 ans, d'où son mutisme déroutant pour l'enseignante et les camarades de la classe.

Walid, jeune arabophone très sociable et spontané, avide d'apprendre le français, se heurte au mutisme de la camarade avec qui il doit travailler. Alors qu'il avait tenté en vain, à plusieurs reprises, d'échanger avec Ecaterina, il réussit enfin à rentrer en communication avec elle en passant par la langue première de cette élève, en demandant à Emilia de traduire « Comment tu t'appelles ? » ou « Quel âge as-tu ? » en roumain. Il répète alors les phrases en roumain à Ecaterina qui se met à lui répondre en roumain. Elle « sourit », ce qui n'est encore jamais arrivé en classe pour cette élève qui montre toujours une grande tristesse. Ici s'esquisse la puissance affective de la langue première qui ne débloque pas ici un problème de compréhension – Ecaterina comprend les phrases simples de présentation en français auxquelles on lui demande de répondre – mais une situation d'insécurité face au fait de s'exprimer en français, langue associée au pays de son expérience traumatique.

⁶⁴ Autre élève qui parle roumain et qui a un bon niveau en français.

⁶⁵ Walid interroge Ecaterina grâce aux mots/phrases en roumain donnés par Emilia.

Lors de l'intervention d'une poète dans la classe, l'importance psycho-affective de la langue première apparaît à nouveau :

11.12.15

[...]

Intervention de Sarah Turquétty (poète) qui demande que l'on écrive une liste de personnes ou choses pas présentes dans la salle de FLE, et que nous aimerions bien avoir présentes. Farida dit qu'elle aimerait avoir une maîtresse qui parle arabe, mais il n'y en n'a pas. (Or, je parle anglais et espagnol dans la classe, et je ne connais que qqes mots d'arabe). Pour cette élève très volontaire et travailleuse, il s'agit là de l'expression d'un besoin, de qqch de l'ordre de l'affect.

Majda, dans le questionnaire de la séance 1 « Comparons nos langues » (Annexe 11b), répond ainsi à la question n° 10 :

10/ Est-ce que certaines personnes du collège (camarades, professeurs, vie scolaire, administration, etc.) parlent ta ou tes langues ? Si oui, est-ce que cela t'aide pour apprendre le français ? OUI / NON. Explique pourquoi.

Oui, il y a beaucoup des personnes qui parlent espagnol ou arabe, et cela c'est bien, parce que être dans un différent pays et tu ne sais parler la langue de ce pays c'est très difficile.

On voit ici l'effet rassurant de la présence des langues de l'élève pour qui l'arrivée en France est un peu angoissante.

Ma stagiaire de M2 en 2015-2016, qui a travaillé sur la question du psycho-affectif en classe d'accueil, m'a généreusement fait partager l'un de ses questionnaires, qu'elle a fait remplir au mois de mai 2016 (Annexe 11c). L'une des questions est particulièrement intéressante : « 6. Quelle est ta langue préférée ? ». Sur les 16 questionnaires remplis (la quasi-totalité de la classe à cette époque), voici les réponses obtenues :

Groupe 1 : langue première	Groupe 2 : français	Groupe 2 : anglais	Groupe 4 : langue première et une autre langue
8 élèves dont les langues premières sont : - arabe : 4 - italien : 1 - polonais : 1 - portugais : 1	4 élèves pour qui les langues premières/parlées sont : - ourdou : 2 - sango ⁶⁶ , français, anglais : 1	2 élèves dont les langues premières sont : - arabe : 1 - roumain : 1	2 élèves dont : - 1 : arabe (L1) et français - 1 : espagnol (L1) et anglais

⁶⁶ L'élève concerné a écrit dans le questionnaire qu'il parlait « Dozou [?] et français et inpes anglais ». Mais lors du rituel de présentation, il disait qu'il parlait sango, langue de la Centrafrique, son pays d'origine.

- espagnol : 1	- soninké, bambara et français : 1		
----------------	------------------------------------	--	--

On voit donc avec le groupe 1 que la moitié des élèves (8) disent avoir pour « langue préférée » uniquement leur langue première. 2 élèves (groupe 4) partagent leur cœur entre la langue première et le français ou l'anglais. La langue première est donc très importante pour ces élèves.

4 élèves, soit un quart de la classe, disent préférer le français. Dans ce groupe 2, on remarque que le point commun de ces élèves est d'avoir pour langue première une langue qui n'est ni « hypercentrale » ni « supercentrale » selon le modèle gravitationnel (Calvet, 1999). Pour ceux qui préfèrent l'anglais, cette langue « hypercentrale » n'est pas leur langue première. Si la langue préférée n'est pas la langue première, il s'agit à chaque fois d'une langue qui est d'un niveau supérieur à la leur dans le modèle gravitationnel (anglais, français).

On voit donc que cette question du psycho-affectif est fortement liée à des enjeux de sociolinguistique. En effet, les élèves vont préférer leurs langues premières, mais aussi des langues valorisées socialement. Dans ce contexte, les démarches plurilingues peuvent permettre de donner un meilleur statut aux langues premières des élèves, aux élèves eux-mêmes, et de les faire ainsi mieux entrer dans les apprentissages.

3.1.3 Les enjeux sociolinguistiques : la légitimation de langues dévalorisées grâce au plurilinguisme

Dans le contexte du « marché linguistique », Pierre Bourdieu (1982) souligne que « [d]ans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante » (Bourdieu, 1982 : 32). Si la langue-cible est clairement le français – dans ses différentes variétés – dans ma classe, elle n'est pas la seule langue légitime, qui a le droit d'avoir une place. Or, cette place que l'enseignant donne respectivement au français et aux langues des élèves à travers des démarches plurilingues a des conséquences symboliques importantes.

Dans un échange d'informations par mail en avril 2016, j'ai posé à mes deux collègues Emilie Tillaux et Marion Sygall les questions suivantes :

- 1/ Cette année, qu'avez-vous mis en place qui soit en lien avec une comparaison des langues ou une place faite aux langues des élèves ?
- 2/ Pourquoi et à partir de quand avez-vous mis en place ces activités ?

Voici leurs réponses :

2) J'ai mis en place cette activité [la rédaction d'un journal plurilingue] pour entrer moi-même en contact avec la langue des mes élèves et visibiliser leur langue au sein du dispositif mais plus largement au sein du collège. On a commencé en décembre et on finira notre 3^{ème} numéro fin mai-début juin. (E. Tillaux)

Je fais normalement des cours où ils prennent la classe chacun leur tour pour nous faire un cours de base dans leur langue « je m'appelle, j'ai tel âge, j'habite à » (premier cours) ce qui fait presque 10-15 cours de langues différentes. [...] J'ai mis cela en place l'an dernier car cela me semblait capital de les valoriser et leur montrer qu'ils sont riches (M. Sygall)

Il s'agit bien ici de légitimer les langues des élèves, qu'il s'agisse de « *visibiliser leur langue au sein du dispositif mais plus largement au sein du collège* » chez E. Tillaux, ou d'offrir aux élèves une posture de détenteur du savoir chez M. Sygall. A travers ces démarches, les enseignantes donnent aux langues des élèves et aux élèves eux-mêmes une place plus importante. Il s'agit de « *les valoriser et [de] leur montrer qu'ils sont riches* ». Il est intéressant de voir que le lexique économique est ici employé : en légitimant les langues des élèves, on donne une valeur au moins symbolique à leurs langues, et à eux-mêmes.

Dans ma partie d'étude de terrain « 1.2.2. L'UPE2A du collège des Violettes », j'ai déjà cité un échange que j'ai eu avec Raluca, une élève de M. Sygall, lors d'une séance « Comparons nos langues » :

Raluca : Il faut faire quoi ?

Charlotte Lamy : Remplir une deuxième case si tu connais d'autres langues. Tu connais d'autres langues ?

R : Oui, le tzigane.

CL : Ah, le romani ?

R (avec un grand sourire étonné) : Vous connaissez le romani ?

CL : Je sais que ça existe, mais je ne sais pas le parler. (Avec un intérêt marqué :) Je ne savais pas que tu connaissais le romani...

R : J'en n'ai pas parlé parce que je savais pas que vous connaissiez.

Cet échange montre tout d'abord le plaisir de Raluca lorsqu'elle découvre que l'enseignante connaît sa langue, ou au moins son existence. Mais il révèle aussi la censure préalable : l'élève ne parle pas de sa langue, lors du rituel préalable de présentation de soi et de ses langues, parce qu'elle pense qu'elle n'aura aucun écho auprès des enseignantes. On est bien ici face à la question de la légitimation des langues des élèves par l'école. Le simple fait que l'enseignante – personne représentante de l'institution – nomme la langue de l'élève lui donne l'autorisation de lui accorder une place sociale.

Tout au long de l'année, au fil des rituels de présentation de soi et de ses langues et à force de demander régulièrement aux élèves comment on disait telle ou telle phrase dans

leur langue, j'ai remarqué qu'ils proposaient d'eux-mêmes des traductions et/ou des comparaisons dans leur langue. Petit à petit, ils ont donné une place à leurs langues, ce qui leur a permis de participer davantage en classe.

Mais prendre en compte le plurilinguisme n'a pas que des bénéfices sur le plan sociolinguistique. Cette démarche a aussi un impact cognitif.

3.1.4 L'impact cognitif du plurilinguisme

3.1.4.1 L'effet « tremplin » de la L1 vers le français en production orale et écrite

Ce terme de « tremplin » est employé par Nathalie Auger. Elle évoque « *la possibilité de partir des langues que les enfants connaissent déjà pour que leur conscience métalangagière puisse servir de tremplin à l'apprentissage* » (Auger, 2010 : 93). Sans évoquer dès à présent une conscience métalinguistique, on peut dire que la langue première, de multiples manières, a un « effet tremplin ».

3.1.4.1.1 Parler dans sa langue pour parler en français

Lors du projet vidéo sur l'égalité entre les filles et les garçons, la vidéaste Pauline Plat a demandé à chaque élève de présenter un objet devant la caméra⁶⁷. Pour ne pas trop les intimider, elle a uniquement filmé leurs mains. La vidéaste a eu des difficultés à faire parler certains élèves, et leur a donc dit qu'ils pouvaient parler dans leur langue. Ils ont donc présenté leur objet en langue maternelle (arabe, espagnol), puis, spontanément, ont enchaîné sur la même présentation mais, cette fois, en langue française. La production orale, tout d'abord inexistante, a été rendue possible par le recours à la langue maternelle, à la fois grâce à un effet rassurant – on est dans le domaine du psycho-affectif –, mais aussi par un effet structurant. Une première étape de production orale se fait en langue maternelle, qui permet en quelque sorte aux élèves de mettre leurs idées au clair, avant de passer à l'étape de traduction en français.

3.1.4.1.2 Ecrire dans sa langue pour produire à l'oral

Lors d'une activité poétique avec Sarah Turquéty, l'effet « tremplin » agit également, d'une manière un peu différente. Je note en effet cet épisode suivi de réflexions dans mon journal de bord⁶⁸ :

11.12.15

⁶⁷ J'analyse ce moment à l'aide des vidéos et des questions que j'ai posées ensuite à Pauline Plat.

⁶⁸ Là aussi je reproduis ces notes et réflexions de manière brute, avec les erreurs d'orthographe.

[...]

Pour cette activité [écris une liste de personnes ou de choses pas présentes dans la salle de FLE, et que tu aimerais bien avoir présentes], je précise aux élèves qu'ils peuvent écrire dans leur langue (mon but premier était de favoriser la possibilité d'expression écrite). Cela fonctionne très bien pour Valentin ou Simòn, complets débutant, qui font leur liste dans leur langue et nous la disent dans leur langue [polonais et espagnol]. Je remarque que Walid, Zaid, Khalil, etc. écrivent eux aussi dans leur langue alors qu'ils ne sont pas complets débutant. Je me dis que cela leur permet d'exprimer au plus près ce qu'ils veulent dire, et d'éviter ainsi la frustration. Je m'attends à ce qu'ils disent leur liste en arabe. En fait, ils la disent en français. La L1 est le support écrit pour une production orale. (nouvelle fonction que je ne soupçonnais pas, et qui leur fait travailler la traduction simultanée de la L1 au français). (Annexe 6, pp. 8-9)

Les premiers élèves réalisent une production écrite et orale dans leur langue et développent ainsi des compétences langagières générales, pas précisément en langue française. Le second groupe d'élèves arabophones écrit en L1 mais lit (et donc traduit) en français.

3.1.4.1.3 Ecrire dans sa langue pour écrire en français

En production écrite, j'ai incité les élèves, dès leur arrivée, à rendre tous les lundis un compte-rendu de la matinée du vendredi, moment consacré aux sorties ou aux projets artistiques. Ils pouvaient écrire essentiellement dans leur langue avec quelques mots de français puis, au fur et à mesure, devaient écrire de moins en moins dans leur langue et de plus en plus en français. J'ai récolté le maximum de productions écrites de ce type ou d'évaluations auprès de 4 élèves au profil très différent.

Pour une élève avec un excellent niveau scolaire comme Adriana, cette démarche a été très positive. Très vite après son arrivée, elle a écrit en roumain, avec quelques mots, expressions et même phrases en français⁶⁹ :

⁶⁹ Document du 02.11.2015.

Pendant la visite de Toulouse, j'ai visité St. Sernin, care este o minunată basilique din France, am fost pe rue du Taur; am văzut doar o boulangerie, o papeterie numită Gilbert Joseph Papeterie, am văzut multe sigle ^{enseigne} (enseigne) cum ar fi C & A, H & M, Sephora etc. dar și multe boutiques. Când am trecut prin fața la place du Capitole am văzut pe jos toate sigle astrologice, care erau împănate ~~pe~~ pe forma de cerc și numerotate precum de era ordinea; l'office des tourisme am intrat fiecare pe rând, singuri și am spus "Bonjour, puis-je...", și mi au dat un plan de Toulouse. Lângă ~~de~~ l'office de tourisme era o minunată fontaine unde am făcut pose cu colegii mei Ana et Elena, apoi am văzut la statue du square Charles de Gaulle, care este făcută ~~de~~ de sculptorul Claude NOUGARO.

B!

Un peu plus tard, lors d'une évaluation, Adriana rédige en français en réutilisant les mots et phrases appris en cours, mais complète en anglais avec les mots qui lui manquent⁷⁰ :

8 / En utilisant les idées ci-dessous, parle de ta classe et des élèves de FLE : 4,5 / 5 Continue!

la nationalité - la langue - l'âge - l'anniversaire - le pays - l'apparence physique - le caractère

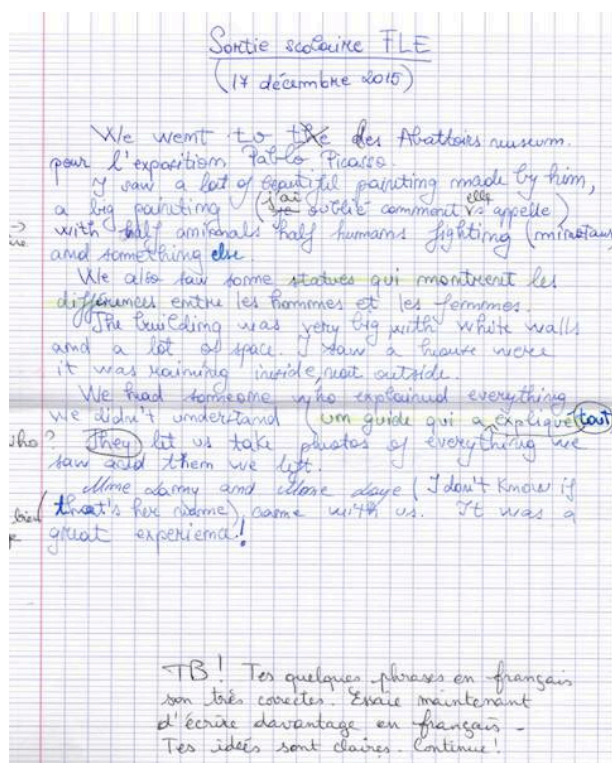
(environ 50 mots) Nombre de mots : 95

Mon ami qui est en la classe de FLE (aussi) s'appelle Sergio. Il est espagnol et il est né en Espagne. Sergio parle anglais, espagnol et un petit peu français. Je crois qu'il a 14 ans ^{grand ?} comme moi. Il est ~~très~~ ^{très} skinny, beau avec les yeux marrons et les cheveux ^{marrons} aussi. Il est très gentil et sympathique.

Dans la classe de FLE, ^{il y a des} ~~il y a des~~ élèves qui viennent de autres pays. Khalid vient de Syrie, Walid vient de l'Algérie, Fatima et son frère Zakaria, viennent du Maroc comme Ayoub, ~~et~~ et ~~beaucoup~~ beaucoup pays.

⁷⁰ Document du 23.11.2015

Le 04.01.2016, elle rédige son compte-rendu de sortie scolaire essentiellement en anglais :



En effet, le vocabulaire et les structures grammaticales utilisés pour ce sujet (visite d'un musée et explication d'œuvres d'art) n'ont pas été étudiées en français, et l'élève se reporte donc sur une langue qu'elle maîtrise mieux et qu'elle sait être comprise par l'enseignante – c'est une des 2 langues véhiculaires autres que le français dans la classe, à côté de l'espagnol –, mais le compte-rendu en anglais atteste d'une très bonne compréhension orale lors de la visite. J'incite cependant l'élève, dans mon commentaire, à écrire davantage en français. Ainsi, à partir du 01.02.2016, elle réalise ses productions écrites uniquement en français :

Compte-rendu : Projet cinéma

4^{es} FLE

Récemment, Pauline est venue ^{dans} en la classe de FLE pour montrer comment se produire un film d'animation.
J'ai appris que les personnages ne se déplacent pas; nous prendrons des photos quand ^{plus} les déplacements.
J'ai retenu aussi qu'elle est très occupée et ne sait pas si elle viendra à la présentation de notre film (j'espère que oui).
J'ai fait un film avec mon équipe sur l'égalité entre les ~~sexes~~ orientations sexuelles (nous avons choisi un couple de garçons qui décident de dire qu'ils ont une relation).
J'ai compris combien d'efforts ont ^{fait} tous les professeurs pour nous ^{aider} aider à réaliser ce projet avec la classe de FLE.
Merci à tous pour votre temps et nous espérons vous ^{revoir} voir bientôt!

NB : - faire des efforts
- pour + infinitif → pour nous aider

G.3 : 17/20 JB

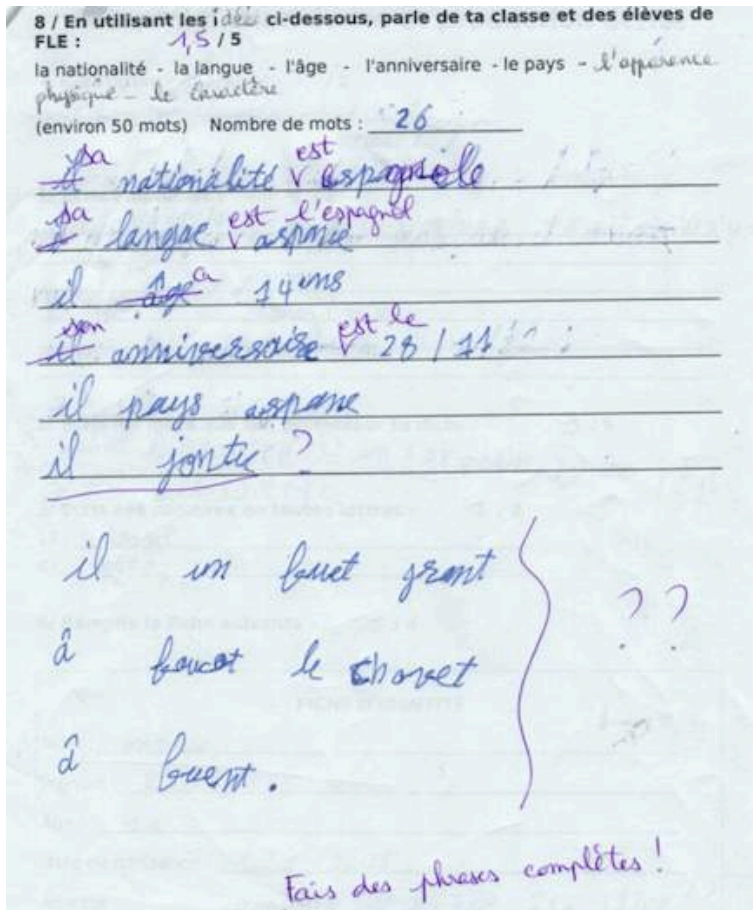
On a donc le cas ici d'une utilisation réussie de l'effet « tremplin » de la langue maternelle (le roumain) puis d'une des deux langues véhiculaires utilisées dans la classe pendant la première moitié de l'année (anglais).

Pour Salman, un autre élève sérieux mais plus en difficulté à l'écrit, le même effet « tremplin » fonctionne non pas avec sa langue maternelle – l'ourdou, langue non comprise par moi –, mais avec l'anglais.

Cependant, pour Khalil – élève en difficulté à l'écrit, arrivé depuis le printemps 2015 – ou Valentin – élève en difficulté à l'écrit et à l'oral, arrivé en novembre 2015 –, les bénéfices de cette démarche sont plus difficiles à déceler.

Malgré mon insistance régulière, je n'ai pas réussi à obtenir de compte-rendu du vendredi de la part de Khalil. Je n'ai donc pu recueillir que quelques productions écrites ou traces écrites faites en évaluation ou en exercice systématique :

Voici une évaluation faite le 23.11.2015 :



Le vocabulaire de base est compris : l'élève apporte à chaque fois un élément pertinent : espagnol / nationalité, âge/ 14 ans, etc....Cependant, la structure des phrases n'est pas encore intégrée : il manque systématiquement le verbe, notamment le verbe « être ». J'apprends lors d'une formation qu'en arabe il n'y a pas besoin d'exprimer le verbe « être » et je comprends donc cette omission systématique de la part de Khalil. J'insiste alors régulièrement sur la différence entre le français et l'arabe sur ce point.

Les productions écrites de Khalil sont toujours aussi rares, mais il me rend des exercices systématiques de grammaire comme celui du 04.01.2016 :



J'y encourage le recours à la traduction en langue maternelle, même si je ne la comprends pas.

- un truc qui marche bien pour que les élèves soignent les accents (surtout chez les arabophones) : me mettre à leur place et dire que les points sur les lettres « ba » et « ta » ne sont pas si importants. Ecrire les 2 lettres, ajouter ou enlever un point de manière nonchalante et dire que ce n'est pas grave. Les élèves prennent conscience de l'importance de l'accent, au même titre que le point sur un « ba » ou un « ta ». Ainsi, ils soignent davantage ces marques de discrimination phonétique, car ils prennent conscience que le minuscule changement graphique implique un immense changement phonétique. (Annexe 6, p. 10)

Puis à propos de l'importance de la graphie et de l'orthographe :

22.03.2017

Aujourd'hui, Chamroun passe sous la visionneuse pour les questions de quizz. Je n'arrive pas à lire le mot « quand » qu'il écrit « quands ». Je lui demande donc de me dire comment on écrit ce mot en cambodgien. Je m'applique à recopier les lettres que je ne comprends pas. Je lui dis que c'est cela qu'il faut faire. Puis je réécris le mot sans m'appliquer, volontairement. Je lui dit : « Tu arrives à lire ? » Il me dit « non ». Puis je rajoute une lettre au mot. Il me dit : « Non ». Je lui dis donc : « Tu vois, pour moi, c'est pareil : tu t'appliques, tu écris bien, sinon je ne lis pas et tu ne rajoutes pas de lettres. (Annexe 6, p. 23)

Souvent, au lieu de répéter ce qu'il faut faire en français, je fais avec leur langue l'équivalent des modifications qu'ils font avec le français. Cela crée une prise de conscience, chez les élèves, des conséquences sur la communication qu'un manque de rigueur peut produire, dans leur langue comme en français. La réaction plus ou moins importante des élèves face aux erreurs que je fais dans leur langue est pour moi un bon indicateur pour voir si l'élève manque de rigueur uniquement en français ou également dans sa langue.

3.1.5 Deux grands types de démarches plurilingues dans mon UPE2A : quels impacts ?

Concernant mes pratiques en UPE2A, je pourrais distinguer d'un côté des pratiques plurilingues régulières mais improvisées, de l'autre des pratiques plurilingues ponctuelles mais formalisées. Il s'agira d'évaluer, autant que possible, les effets respectifs de ces deux types de pratiques.

3.1.5.1 L'exemple de pratiques régulières mais improvisées du plurilinguisme

J'ai déjà évoqué plusieurs points de langue pour lesquels je fais régulièrement des comparaisons avec les langues des élèves : le rôle des points dans la graphie arabe, comparé à celui de l'accent dans la graphie française, l'importance de respecter la graphie et l'orthographe en cambodgien comme en français.

Pour aborder le passé composé et le futur proche, je fais également le lien avec les langues des élèves. Je leur demande si le système est le même dans leur langue : verbe en

deux parties, auxiliaire « avoir » ou « être » + participe passé pour le passé composé, auxiliaire « aller » et infinitif pour le futur proche.

Ces derniers font régulièrement la confusion entre le participe passé du passé composé et l'infinitif du futur proche. Ainsi, je fais le lien avec l'anglais ou les langues latines pour les aider à choisir entre la terminaison en *-é* (he has *talked* / ha *hablado*) ou celle en *-er* (he will *talk* / va a *hablar*). Le recours à d'autres langues (maternelles ou véhiculaires pour les élèves) apparaît tout naturel et beaucoup plus simple. En effet, sans ce recours, je me retrouve contrainte d'utiliser uniquement un métalangage qui ne trouve un écho que chez les élèves qui ont l'habitude de nommer les faits de langue dans leur culture scolaire. Les élèves, de leur côté, en effectuant une comparaison entre plusieurs langues, acquièrent le recul nécessaire pour progresser dans chacune de leurs langues.

Dans le journal de ma pratique, j'écris :

01.03.17

[...]

- les structures syntaxiques. Ex : Hazara et Salman ne mettent pas les articles ni les préposition et bien souvent oublient le verbe. Leurs phrases sont donc régulièrement incompréhensibles. Je me dis qu'en ourdou la syntaxe doit être bien différente. Aujourd'hui, dans le feu de l'action et l'agacement, je demande à Hazara de traduire en ourdou la phrase qu'il veut me dire en français : « Ma place est dans le train » : ma place = une unité [en ourdou] / est = [è] (quasiment comme en français) / train + un mot = dans) Je répète avec difficultés mais application chaque unité de sens. En ourdou : « ma place est train-dans », donc à part la position de la préposition, tout est transparent, donc je leur dis qu'ils n'ont pas d'excuse. Ils sourient, heureux de voir les liens entre l'ourdou et le français, et gênés de s'être trompés.

J'espère que ce moment va être un déclic pour qu'ils fassent le lien entre le français et l'ourdou !!! (Annexe 6, p. 17)

On voit que le recours à la langue maternelle se fait dans un moment où, pédagogiquement, je me retrouve démunie. Je n'ai alors pas d'autre choix que le recours à la langue maternelle à la fois pour que les élèves acquièrent ce recul nécessaire, cette conscience métalinguistique – « language awareness » selon Hawkins (1984) – pour entrer dans la syntaxe française, mais aussi pour comprendre moi-même pourquoi les élèves répètent systématiquement une erreur. A peine un mois après, je constate que les deux élèves qui parlent ourdou font davantage l'effort, à l'oral, de s'auto-corriger pour rajouter les articles et les prépositions. En revanche, il est compliqué de savoir comment ils ont procédé pour prendre conscience de faits de langue. En effet, les discussions sur le langage ne peuvent vraiment avoir lieu qu'avec les élèves qui ont déjà un niveau avancé en français.

On voit donc que ces pratiques informelles s'imposent d'elles-mêmes pour l'enseignante que je suis, apportent une solution dans la conduite de classe. Il se produit dans une certaine mesure, grâce à ces pratiques informelles, une prise de conscience de la part des élèves. Enfin, le recours aux langues des élèves me permet de comprendre certaines de leurs difficultés. Qu'en est-il lors de démarches plurilingues plus formalisées ?

3.1.5.2 L'exemple d'une pratique ponctuelle mais formalisée de plurilinguisme : la séquence « Comparons nos langues »

3.1.5.2.1 Les objectifs de départ et les problèmes dans le montage de cette séquence expérimentale

Lorsque j'ai monté cette séquence (Annexes 11a et 11b), j'avais prévu un questionnaire de départ, des activités de réflexion sur les langues, puis un questionnaire de fin pour évaluer l'évolution des élèves à la fois du côté des représentations (questionnaire 2, parties I et II) et des connaissances (questionnaire 2, partie III).

Les points de langue choisis sont ceux qui m'ont paru importants pour l'expression orale et écrite des élèves⁷¹ et qui leur posent souvent problème⁷². On remarque que ces derniers points concernent non seulement les élèves allophones en FLE/FLS, mais aussi les francophones en français langue maternelle.

J'ai mené cette séquence sur des créneaux de 3 X 3 H, dans les 3 classes de FLE des 3 UPE2A : à Claude Nougaro les 10, 17 et 24 mars 2016 ; aux Violettes le 31 mars, le 7 et le 14 avril 2016. A Toulouse-Lautrec, j'ai fait cette séquence fin mai et début juin 2016.

Mais cette séquence a pris plus de temps que prévu et je n'ai pas eu le temps de faire remplir le questionnaire final aux élèves de Claude Nougaro et des Violettes. De plus, mes collègues qui ont essayé de faire remplir ce second questionnaire m'ont dit ne pas avoir trop insisté car les élèves l'ont trouvé à la fois trop long et répétitif par rapport au premier questionnaire. J'ai récupéré les questionnaires 2 des Violettes et ceux de Claude Nougaro, mais ils étaient souvent parcellaires, comme ceux de Toulouse-Lautrec. Ceci est à retenir pour une éventuelle expérience de ce type dans le futur. Il me faudra définir des

⁷¹ 1/ Marques de l'affirmation, de la négation et de l'interrogation.

2/ Expression du passé / présent / futur à l'aide des tiroirs verbaux passé composé, présent futur proche.

⁷² 1/ Confusions entre le présent « je mange » et le passé composé « j'ai mangé », souvent écrit « je mangé » et prononcé « j'ai mangé ».

2/ Confusions entre le participe passé en -é et l'infinitif en -er.

3/ Marques différentes du pluriel selon les classes grammaticales, oubli de la négation « ne » à l'écrit)

objectifs beaucoup plus modestes et précis. De plus, fabriquer une sorte de test de début et de fin pour voir comment évoluent les connaissances des élèves est un peu compliqué. En effet, si un élève réussit mieux la seconde fois, est-ce que ce sera juste dû à la répétition de l'exercice, peu importe ce qui a été fait entre-temps, ou est-ce que ce sera grâce aux activités de comparaison des langues faites entre les deux tests ? On voit très vite les limites de la démarche. D'ailleurs, les élèves du collège Toulouse-Lautrec, avec qui j'ai pris le temps de faire le questionnaire de début et de fin, ont été lassés et ont parfois moins bien réussi les exercices entre la première et la deuxième fois. Certains n'ont pas fait l'exercice la première fois, et l'on fait la deuxième (entre-temps, la consigne a été comprise), mais ils ne l'ont pas réussi pour autant. Les seconds questionnaires n'ont donc été que très peu utilisés.

Cependant, l'analyse des questionnaires de début de séquence, des enregistrements et du journal de ma pratique m'a apporté des informations, non pas sur l'efficacité directe de ma séquence en termes cognitifs, mais d'avantage sur l'état de leurs compétences métalinguistiques et sur leurs représentations, à un moment de l'année scolaire 2015-2016 (le printemps).

3.1.5.2.2 *La difficile discussion métalinguistique*

Tout d'abord, je me suis heurtée aux difficultés des élèves – étonnamment jamais mentionnées dans toutes les lectures théoriques que j'ai pu faire – à entrer dans le métalinguistique. De nombreux élèves repèrent difficilement un verbe, et ont même du mal à trouver l'équivalent dans leur langue. Dès lors, il a été extrêmement laborieux d'expliquer les consignes des exercices aux élèves. Parfois, les élèves et moi-même étions dans l'incompréhension totale et nous ne savions pas par où commencer tellement la tâche paraissait trop difficile et trop éloignée de l'univers de certains élèves.

Voici les résultats, par exemple, pour l'exercice 16 du questionnaire de départ sur le repérage des noms, verbes et adjectifs dans un petit texte, avec explication des enseignantes (Annexe 11b) :

	Notions solides ⁷³	Quelques notions ⁷⁴	Aucune notion ⁷⁵	Exercice non fait	Total questionnaires
--	-------------------------------	--------------------------------	-----------------------------	-------------------	----------------------

⁷³ Malgré quelques erreurs, le repérage est réussi.

⁷⁴ Malgré de nombreuses erreurs, on peut identifier une logique dans le repérage.

Claude Nougaro	2	3	2	1	8
Violettes	5	1	6	3	15
Toulouse-Lautrec	3	2	2	11	18
3 UPE2A	10	6	10	15	41

On remarque un nombre élevé d'exercices non faits à Toulouse-Lautrec, ce qui s'explique peut-être par la présence de moins d'adultes (Mizska et moi pour 18 élèves) par rapport aux deux autres collèges (2 enseignantes et une stagiaire pour 15 élèves aux Violettes, 2 enseignantes pour 8 élèves à Claude Nougaro). Ainsi, les adultes ont pu insister davantage à Claude Nougaro et aux Violettes pour que les élèves fassent l'exercice.

Dans l'ensemble, le nombre d'élèves qui ne parviennent pas à repérer et à différencier un nom, un verbe et un adjectif est très élevé (25) par rapport aux élèves qui ont quelques notions et des notions solides (16).

A Toulouse-Lautrec où j'ai pris le temps de faire remplir les questionnaires 1 et 2, je note 3 changements positifs entre les 2 moments (sinon les élèves ont des performances similaires ou moindres) :

- non fait > quelques notions (Farida)
- non fait > quelques notions (Zaid)
- non fait > quelques notions (Osman)

Dans ces cas, on ne sait pas si c'est la consigne qui a été mieux comprise ou si ce sont les notions de nom, verbe et adjectif qui ont commencé à être acquises. Dans le journal de ma pratique, je note que la démarche est laborieuse, surtout à Nougaro et aux Violettes. Lors des séances proprement dites de réflexion grammaticale plurilingue, les élèves sont intéressés en petit groupe, pour réfléchir et faire du repérage. Mais ils ont beaucoup de mal à formuler leurs idées, à parler de ce qu'ils ont repéré en petit groupe ou ensuite en classe entière.

Même pour les élèves qui savent repérer des mots de différentes natures, il leur est compliqué d'utiliser les mots pour parler des mots. Pourquoi ces difficultés ? Soit ces termes grammaticaux sont nommés mais les termes sont trop éloignés des termes français dans leur(s) langue(s) respective(s) ; soit les élèves viennent d'une culture scolaire où l'on fait de la grammaire et du repérage, mais de manière intuitive, sans discourir autour de

⁷⁵ Aucune logique ne peut être décelée dans le repérage.

cette grammaire⁷⁶ ; soit les élèves n'ont ni les notions, ni les termes grammaticaux dans leur langue d'origine⁷⁷. Quelle qu'en soit la cause, on peut voir que dans les 3 UPE2A, un nombre très important d'élèves ne dispose pas des outils (« tools ») dont parle Hawkins (1984) pour parler du langage et se l'approprier.

Enfin, il est difficile d'évaluer ce que les élèves ont véritablement appris, sur le plan cognitif, avec cette séquence. En revanche, il est possible de faire un point sur les représentations des élèves, et notamment sur ce qui peut faire obstacle à la prise en compte du plurilinguisme. En effet, s'il y a de nombreux aspects positifs à la prise en compte du plurilinguisme – mais peut-être plus dans des démarches informelles que dans une séquence formalisée, ponctuelle et trop lourde en termes métalinguistiques –, l'on se heurte également à plusieurs obstacles pour prendre en compte les langues des élèves ou adopter des démarches plurilingues.

3.2 Les obstacles à la prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones

3.2.1 Les enjeux sociolinguistiques et les représentations des élèves d'UPE2A sur leurs langues

Pierre Bourdieu évoque les rapports de force entre les variétés de langue du français, miroir des rapports de force entre les différentes classes sociales :

les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (Bourdieu, 1982 : 14)

Plus loin, il glisse des rapports de force entre variétés de langue à des rapports de force entre langues, notamment entre les francophones et les arabophones :

« ce qui se passe entre deux personnes, entre une patronne et sa domestique ou, en situation coloniale, entre un francophone et un arabophone, ou encore, en situation post-coloniale, entre deux membres de la nation anciennement colonisée, l'un arabophone, l'autre francophone, doit sa forme particulière à la relation objective entre les langues ou les usages correspondants, c'est-à-dire entre les groupes qui parlent ces langues. » (p. 61)

Pour Bourdieu, les inégalités entre les groupes linguistiques sont représentatives d'inégalités entre les groupes sociaux correspondants. Ainsi, il s'agit de voir si, sur le

⁷⁶ C'est le cas par exemple de Farida, qui m'a expliqué, lors de l'entretien collectif des anciens élèves de FLE en mars 2017, qu'il n'y avait pas de grammaire en arabe, pour ensuite se corriger. Elle a expliqué qu'elle faisait de la grammaire au Maroc, qu'elle avait des phrases et qu'elle devait souligner telle ou telle partie de la phrase. Mais selon elle personne ne parlait de « grammaire » au Maroc et elle ne voyait pas comment traduire cette notion.

⁷⁷ C'est le cas par exemple de tous les élèves NSA (Non Scolarisés Antérieurement) que j'ai eus et qui ne savent pas poser ou réciter une conjugaison ni dans leur langue, ni en français.

terrain, ces rapports de force transparaissent dans les représentations des élèves. **Mon hypothèse de départ est que les élèves qui ont des langues premières peu reconnues ou sujettes à des tensions (comme la langue arabe) en France ont un rapport compliqué, voire tabouisé avec le fait de parler leur langue. Au contraire, les élèves qui ont des langues premières reconnues et/ou non sujettes à des tensions par rapport au français (comme l'espagnol) ont un rapport évident avec le fait de parler leur langue.**

3.2.1.1 Tableau général

L'une des questions du questionnaire de la séquence « Comparons nos langues » permet de faire un état des lieux sur ce sujet : « *12/ Est-ce que tu te sens libre de parler ta langue au collège (en cours, dans les couloirs, dans la rue...) en France ? OUI / NON. Explique pourquoi.* »

Nous avons rassemblé tous les questionnaires, sans différencier les collèges d'origine. Sur les 41 élèves, 9 n'ont pas répondu ou ont fourni une réponse non analysable⁷⁸. Pour les 32 questionnaires analysables, nous avons repéré 3 grands groupes d'élèves selon les réponses. Le premier groupe est constitué par les élèves qui se sentent libres de parler leur(s) langue(s). Le second groupe concerne les élèves qui font une réponse nuancée. Le troisième groupe est constitué d'élèves qui ne se sentent pas libres de parler leur(s) langue(s).

3.2.1.1.1 Les élèves qui se sentent libres de parler leur(s) langue(s) :

Il s'agit de 13 élèves. Les langues premières représentées⁷⁹ dans ce groupe sont le portugais, le berbère, le bulgare, le polonais, l'arabe (8 élèves), l'espagnol et l'italien. On voit déjà que mon hypothèse de départ est loin de se vérifier. En effet, sur les 13 élèves qui font une réponse positive, 8 parlent arabe et se sentent libres de parler leur langue.

La situation est donc plus complexe. Conformément à la consigne (« Explique pourquoi »), tous les arabophones de ce premier groupe donnent une justification. La liberté de parler arabe peut être expliquée par le simple fait que c'est la langue maternelle des élèves : « *Oui je me sens libre à parlé ma langue parce que ce ma langue maternelle* » (Farida) ou « *Oui je suis libre de parler arabe parce que avec moi famille je parle l'arabe* » (Amar). Certains l'expliquent par leur niveau plus faible en français : « *Oui je suis libre à parler ma langue au collège dans couloirs, par ce que je parle moins français.* »

⁷⁸ Contradictions ou question manifestement pas comprise.

⁷⁹ Je m'appuie ici sur la question n° 7 du questionnaire : « Sur une feuille blanche, dessine les langues que tu connais, et les situations dans lesquelles tu pratiques ces langues (tu peux rajouter des explications écrites).

(Ziad) Cette liberté est exprimée, dans le respect des autres non arabophones et de leur compréhension : « *Oui, si il y a pas quelqu'un avec nous on parle arabes* » (Zaid)

D'autres expriment leur liberté, mais qui est vécue malgré des obstacles implicites (racisme, honte) :

« Oui, je me sens libre de parler ma langue en France, parce que je crois pas qu'il y a du racisme » (Ayachi)

« Bien sûre, je me sens toujours libre et heureuse de parler ma langue parce que c'est ma langue et je n'a pas honte de la parler » (Majda)

Enfin, on peut remarquer que la liberté de parler sa langue est renforcée par la présence de professeurs – personnes légitimes – qui parlent la langue de l'élève : « *Oui parce que il y a professeurs qui parle en Espanol* » (Simòn). Cela renvoie aux réflexions de Marie-Rose Moro et à l'importance symbolique de personnes légitimes, au sein de l'institution scolaire, pour représenter les langues des élèves.

3.2.1.1.2 Les élèves qui font une réponse nuancée :

Il s'agit d'un groupe de 12 élèves, qui ont pour langue première le turc, le kurde, le portugais, le soussou, le roumain, le soninké, l'arabe, l'italien et l'arabe du Maroc. Les langues de tous les statuts, selon le modèle gravitationnel de Calvet (1999), sont présentes ici.

Plusieurs élèves soulignent une liberté particulière à la classe de FLE :

« Oui en classe de fle je me san libre parce qui je peut parles turc » (Birgül)

« OUI et NON an classe de fle on parle librement le turc mais dans les couloirs je ne peux pas parle le turc. » (Ayten)

Remarquons que cela est exprimé dans le questionnaire de début de séquence, c'est-à-dire avant d'avoir commencé les activités explicitement plurilingues de la séquence « Comparons nos langues ». On peut donc supposer que les démarches plurilingues implicites et occasionnelles présentes dans les 3 UPE2A ont déjà marqué certains élèves.

D'autres élèves évoquent tout simplement l'impossibilité de parler leur langue car elle n'est pas représentée au collège.

« Non par ce que je peut pas parle dans ma langue au collège ne cours, dans les couloirs. Mais en dehiors de l'école là oui je peut parce que y a plain de guinéene en France et me sens libres de parler en Sousou. » (Mabinty)

« Au collège, NON car personne ne connaît ma langue. En France, je me sens libre de parler ma langue parce qu'il y a d'autres jeunes qui parlent la même langue (soninké). On est 6 Maliens dans le foyer. » (Seydou, dictée à l'adulte)

« quand je sor oui me au collège non il y a personne que il parl ma langue » (Nadim 5^{ème})

Certains élèves évoquent des interdits (langue kurde interdite en Turquie, langue arabe interdite à la vie scolaire) ou des incitations plus ou moins explicites à parler le plus possible français pour progresser. La réponse de Khalil est remarquable car elle trouve de nombreux échos dans le troisième groupe d'élèves :

« Oui et non, en classe de FLE c'est pas très untredit mais à la vie scolaire. C'est untredit car [...] quand quelqu'un il parle notre langues il va coler deux heures. » (Khalil)

3.2.1.1.3 Les élèves qui ne se sentent pas libres de parler leur(s) langue(s)

Ce groupe est constitué de 7 élèves, dont les langues premières sont le bulgare, le polonais, l'arabe, l'espagnol et le sango. L'espagnol, surtout à Toulouse où la langue est très présente et valorisée, a un statut à part. Mais dans la constellation du français, toutes les autres langues sont périphériques. Les langues comme le bulgare et le polonais sont, au mieux ignorées, au pire associées à des concurrents potentiels sur le marché de l'emploi – on se souvient de l'expression du « plombier polonais ». Quant à l'arabe et au sango, ce sont des langues qui se situent dans des rapports de force et des représentations qui peuvent leur être défavorables.

L'une des raisons évoquées, et qui rend ma question peu pertinente pour ces élèves, est que personne ne parle leur langue :

« NON, C'est pas interdit de parler bulgare, mais il n'y a pas d'autres personnes qui parlent bulgare sauf ma sœur. Mais avec ma sœur, je ne parle pas beaucoup. » (Anton)

« NON je ne sens pas libre de parler ma langues parce que mes amis me parles pas ma langue » (Julien).

Certains élèves évoquent leur malaise à parler leur langue : « *Non parce que les personnes m'regardent bizarre* » (Karolina⁸⁰). D'autres parlent même de leur honte : « *Non parce que si je parle en roumain, les autres vont dire que je suis comme les rroms et ca c'est faux et en plus, j'aime pas quand les autres disent ça* » (Adriana). Cette élève roumaine mais pas rom tient à marquer la différence avec d'autres personnes qui ont la même nationalité, la même langue, mais qui n'appartiennent pas au même groupe qu'elle.

Enfin, et cela concerne, de manière remarquable, uniquement les élèves arabophones, un interdit est exprimé :

« Non, parce que on a pas le droit de parler en cours à notre langue » (Osman)

« Non parce que hamza⁸¹ il veux pas » (Nadim 6^{ème})

« Non parce que j'ai pas droit je parle en Arabe dans Collège même dans la cours mais dans la rue des foix. » (Younès)

⁸⁰ Elève au très bon niveau scolaire, mais qui exprime sa tristesse et sa colère d'être en France.

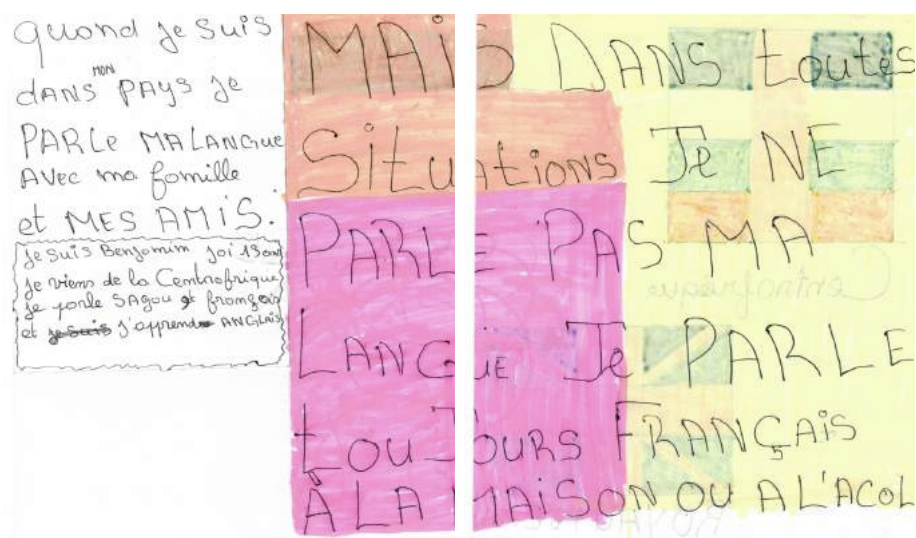
⁸¹ Surveillant au Collège Claude Nougaro.

On voit donc que la situation n'est pas manichéenne : un élève arabophone peut parfaitement se sentir libre de parler sa langue. Mais certaines langues font plus fréquemment l'objet de sentiments négatifs de la part des élèves. J'ai donc choisi quelques cas qui me paraissent significatifs.

3.2.1.2 Les dessins de Julien : une langue refoulée

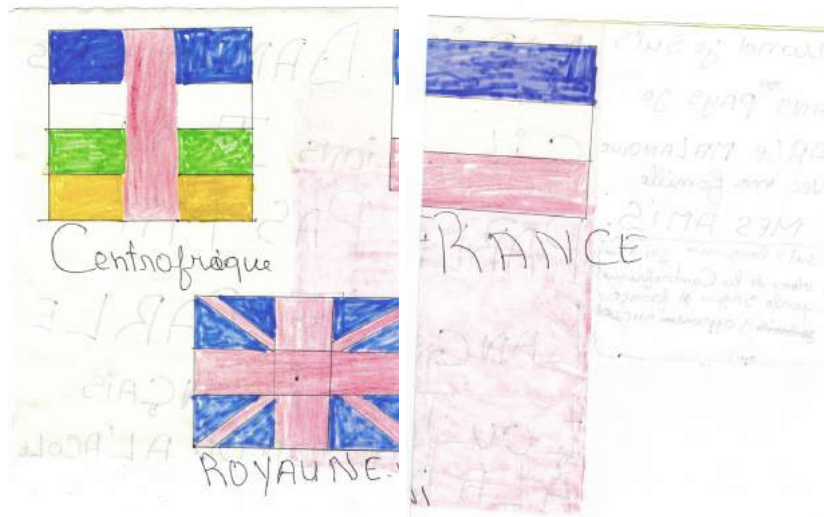
Dans les questionnaires 1 et 2 (Annexes 11b) que j'ai fait remplir à mes élèves, la même activité a été proposée, pour évaluer l'évolution des représentations des élèves, avant et après la séquence « Comparons nos langues » : « Sur une feuille blanche, dessine les langues que tu connais, et les situations dans lesquelles tu pratiques ces langues (tu peux rajouter des explications écrites) ».

Voici la première représentation de Julien, élève de Centrafrique (page A3 recto) :



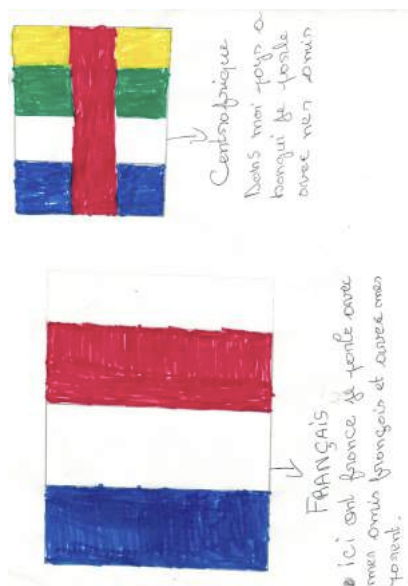
Julien n'a pas utilisé le dessin, mais l'écriture et les couleurs. Sur la partie gauche, pour un tiers de l'espace de la page, il explique qu'il parle « [s]a langue avec [s]a famille », mais il ne la nomme que dans le petit cadre qui se trouve dessous, et l'écrit de manière approximative (« Sagou » au lieu de « sango »). Au contraire, sur les deux tiers droits de la page, il écrit en gros et en couleurs, pour affirmer sa pratique du français dans la sphère familiale et scolaire. Il y a une affirmation du français, et une mise à l'écart du sango.

Au verso de sa feuille A3, voici ce qu'il dessine :



De taille à peu près égale, il dessine les trois drapeaux des trois pays qui, selon lui, correspondent à ses langues : la Centrafrique pour le sango, la France pour le français et le Royaume-Uni pour l'anglais. Il commence par dessiner le drapeau de son pays (en haut à gauche) puis celui de la France (en haut à droite) puis finit par celui du Royaume-Uni (en bas au milieu). Cet ordre correspond à celui donné dans sa présentation de soi, au recto : « je parle Sagou et français et j'apprend Anglais ». Aucun mot de sango ou d'anglais n'apparaît. L'élève n'exprime que des choses en langue française.

Sur son second dessin, la domination de la langue française et la mise à l'écart du sango en France sont remarquables :



Le drapeau français, à gauche, est dessiné en premier, en grand. A droite, Julien dessine le drapeau centrafricain, en bien plus petit. Il y a clairement une affirmation d'un pays par rapport à un autre. La langue (le français) est nommée pour la France, alors que c'est uniquement le pays et la capitale « bangui », lieu de vie de l'élève dans son pays d'origine, qui sont cités. La langue sango n'est pas écrite.

On voit donc bien, chez cet élève, comment sont inscrites, de manière assez nette, des représentations où la langue française, langue de l'ancien colonisateur, est extrêmement mise en valeur alors que la langue première est mise de côté, voire effacée. Le choix par les parents d'un prénom français et non africain est à cet égard significatif.

3.2.1.3 L'intervention d'Adriana et de Khalil : la honte de parler sa langue

Lors de la séance 1 « Comparons nos langues », l'explication de la question 12 (« *Est-ce que tu te sens libre de parler ta langue au collège (en cours, dans les couloirs, dans la rue...) en France. OUI/NON. Explique pourquoi.* ») a déclenché, en classe entière, une discussion intéressante entre Adriana (A) et moi-même (CL) :

1 A : parfois je peux parler en / roumain mais / quand il y a des personnes avec qui je / qui comprend ma langue / o si non ça e / comment on dit' c'est la honte

2 CL : c'est la honte' / de parler roumain'

3 A : oui parce que / les autres / qui comprend e qui écoutent e qui entend //

4 CL : honte tu veux dire c'est vergogna

5 A : oui

6 CL : t'as honte / d'accord

7 A : si parce que les autres disent / que les Roumains sont // des // Gitans (Annexe 11c)

L'élève exprime sa « honte » d'être confondue avec des personnes rejetées. En effet, il y a une importante communauté de Gitans et de Roms roumains au collège, et l'intégration avec les autres élèves de classe ordinaire ou de FLE n'est pas toujours simple. Ces deux groupes ont été repérés par les élèves de FLE, et Adriana a manifestement bien compris les tensions sociales liés à ces groupes, et elle exprime l'assimilation erronée qui est faite entre elle et les Gitans (c'est le mot qui, pour les élèves du collège, englobe toutes les communautés tziganes/rroms), à cause de sa langue.

J'en profite donc pour faire un point sur les termes :

« 8 CL : ah / des Roms' »

9 A : oui //

10 CL : oui bon en plus les Français ils confondent tout ils confondent e les les ROMS les GiTANS les gens du voyages / c'est tout mélangé dans leur tête donc ils savent pas

bien ils confondent Roumains Roms ROUmains ROMains / ils confondent tout // ouais / ça c'est important e bon j(e) vous f(e)rai un p(e)tit schéma une fois ou p(eut)-être j(e) vous l(e) fais maint(e)nant'

Ici suivent mes explications sur les Tziganes/Rroms venus d'Inde et sur leurs différentes migrations pour devenir Roms (Europe de l'Est) / Manouches (Nord-Est de la France) / Gitans (Sud de l'Europe).⁸²

11 CL : est-ce que c'est clair maint(e)nant'

12 K : c'est clair

13 CL : ça va' / donc vous allez plus confondre Roumain Rom et tout ça / allez [...] donc continue c(e) que tu disais donc tu disais que / CHUT / c'est un peu la honte / parfois de parler e roumain pa(r)ce que / y en a qui croient qu(e) vous êtes e comme des Gitans'

14 A : c'est ça

15 CL : Ben déjà tu pourras leur expliquer que ça n'a rien à voir »

Je n'enchaîne pas sur un laïus contre la stigmatisation des Roms, car ce n'est absolument pas l'état d'esprit d'Adriana. En effet, si elle exprime à ce moment précis la honte qu'elle ressent à l'idée d'être confondue avec cette communauté, elle a toujours fait preuve de beaucoup de bienveillance, d'attention et d'une grande solidarité envers les élèves roms de la classe, comme envers tous les autres élèves.

Khalil enchaîne sur le même sujet :

16 K : en fait moi aussi

17 CL : pardon'

18 K : moi aussi [...] je pas parler / en Syrie parce que il y a des

21 CL : tu veux PAS parler en SYRIE'

22 K : en syrien

23 CL : en arabe tu veux dire'

24 K : ouais

25 CL : ouais

26 K : en syrie / la LANGUE de Syrie

[...]

29 CL : oui / en arabe de Syrie tu veux pas parler en arabe de Syrie'

30 K : oui pa(r)ce que y a vous voyez les Arabes les Syriens de Trois Cocus'

31 CL : les Syriens des Trois Cocus // ah : qui sont au Collège Rosa Parks'

32 K : voilà

33 CL : ah tu veux pas être confondu avec eux / pa(r)ce que : à Trois Cocus y a un groupe de Syriens

34 W : ouais'

[...] ⁸³(Annexe 11c)

⁸² Minutage : 29.48 jusqu'à 35.46.

Comme Adriana, Khalil ressent la honte de parler sa langue, langue partagée par un groupe précaire et rejeté. Khalil, qui vient d'un milieu social favorisé en Syrie (père chef d'entreprise), ne veut pas être confondu avec les Syriens plus pauvres et défavorisés qui vivent de manière précaire dans un quartier proche du collège. La conscience vive des différents groupes sociaux et des enjeux linguistiques qui y sont liés traverse cet élève. Pour se différencier et marquer l'infériorité de la langue de l'autre groupe de Syriens, il avance l'argument de la langue non écrite :

43 K : mais / non mais [claquement de langue d'impatience] en plus c'est / son ça c'est un langue sont parlés et c'est écrit pas et c'est X

44 CL : d'accord ///

45 K : c'est bizarre

46 CL : d'accord

47 K : ça j'ai / comme ça [Khalil accompagne ses mots de mimo-gestuel, certainement dépréciatif]

48 CL : t'aimes pas trop parler l'arabe de Syrie e

49 K : non pa(r)ce que quand

50 CL : pa(r)ce que t'as peur d'être confondu avec les Syriens e du du de Trois Cocus qui sont à Rosa Parks

51 K : pa(r)ce que en fait sont pas Syriens // ⁸⁴ (Annexe 11c)

Ne pouvant laisser dénigrer les langues non écrites, je relance Khalil sur le sujet :

66 CL : d'accord / et y ont une langue qu- qu'on parle mais qu'on n'écrit pas

67 K : oui

68 CL : et ça c'est un peu bizarre tu trouves'

69 K : oui

70 CL : d'accord /// mais : ouais y a e ya des langues / y a beaucoup d(e) langues qu'on parle mais qu'on n'écrit pas forcément (Annexe 11c)

Julien intervient alors pour parler de son cas :

71 B : chez moi

[...]

74 CL : donc Julien dis nous

75 B : on parle mais on n'écrit pas

76 CL : ah oui on parle sango mais on n'écrit pas sango' on écrit quelle langue'

77 B : français

78 un élève [questionnement étonné] : c'est vrai'

79 CL : le français d'accord / mais tu vois / et c'est pas une langue bizarre le sango c'est une langue e

⁸³ Ici Khalil essaie d'expliquer quelle langue parle ces Syriens, et tente en vain d'expliquer les différences avec sa langue.

⁸⁴ Ici Khalil explique que ce groupe de Syriens n'est pas vraiment originaire de Syrie mais a fui la guerre en Irak et au Liban.

80 K : non mais c'est langue bizarre madame pa(r)ce que

81 CL : CHUT CHUT

82 K : sont parlé bizarre // sont parlé bizarrement

83 CL : pour TOI par exemple

84 K : oui pour moi mais :

[brouhaha d'élèves]

85 CL : non non non on écoute là / soit on parle ensemble / soit

86 K : pour moi c'est très bizarre

87 CL : d'accord // bon du coup en tous cas t'as toi t'oses pas parler e l'arabe e de Syrie XX eh ben écris le ça c'est important

On voit donc l'importance pour Khalil de la langue écrite pour accéder à une forme de légitimité. J'essaie de lui faire prendre conscience – et à l'ensemble de la classe – de la subjectivité de son point de vue et de l'existence de langues non écrites et cependant légitimes (« *c'est pas une langue bizarre le sango* », 79). Cependant, j'achoppe pour définir de manière positive une langue qui serait uniquement parlée⁸⁵. On voit donc ici à quel point les représentations des élèves mais aussi des enseignants sur les langues sont questionnées lors de cette discussion. Or ces représentations peuvent être des freins importants à la prise en compte du plurilinguisme.

Après avoir étudié les représentations des élèves sur leurs langues, il s'agit donc de voir ce qu'il en est du côté des personnes qui les entourent au collège.

3.2.2 Quelles représentations du plurilinguisme chez les familles des élèves allophones ?

Dans le questionnaire destiné aux parents d'élèves (Annexe 5a), rempli lors de la réunion du 17.12.2015, j'ai posé – avant et après la réunion – la même question : « *Pensez-vous qu'il est important que l'élève que vous accompagnez continue à pratiquer la/les autre(s) langue(s) qu'il connaît ? Oui/non, pourquoi ?* ». Suite à mes premières lectures théoriques, je pensais que les parents d'élèves seraient majoritairement dans des représentations négatives à l'égard du plurilinguisme, représentations que j'espérais modifier avec la réunion.

Sur les 11 questionnaires n° 1 (remplis avant la réunion), 10 parents ont répondu de manière positive. Mon intuition de départ était donc largement erronée. Seule la mère de Valentin a répondu de manière négative : « *A ce moment non parce qu'il doit faire un effort pour apprendre le français* ». Il est remarquable de constater que c'est la mère de

⁸⁵ Ce n'est en fait pas vraiment le cas puisqu'il existe une façon d'écrire le sango. Cependant, il n'y a apparemment pas de manuel scolaire en sango.

cet élève, très faible au départ, qui a fait le moins de progrès pendant l'année, qui a des représentations négatives par rapport au plurilinguisme.

Voici le message que j'ai fait passer aux parents, à l'oral, grâce aux interprètes :

pour la réussite de vos enfants / il est très important que e vos enfants continuent donc à / parler leur(s) langue(s) quand vous l(e) pouvez à la maison / e qu'ils continuent à lire dans leur(s) langue(s) pour qu'il y ait un lien avec la famille / et il est très important aussi que VOUS appreniez le français donc e je vous distribue un contact pour avoir des cours de français gratuits (Minutage 53.36 à 54.10 de l'enregistrement de la réunion)

A la fin de la réunion et donc après ce message – certes reçu parmi de nombreux autres – la mère de Valentin n'a pas fait évoluer sa réponse, n'a rien répondu mais a indiqué par une flèche qu'il fallait que je regarde la réponse au recto, dans celle du questionnaire 1.

Quant aux autres parents d'élèves ou tuteurs, 4 n'ont pas fait évoluer leur réponse entre le questionnaire 1 et le questionnaire 2. Pour les 6 autres, voici les différences :

Questionnaire 1	Questionnaire 2
1 « Oui, Pourquoi – pour pas oublié les langues »	1bis « Oui, parce qu'il a besoin de pratiquer sa langue maternelle »
2 « Oui, très bien de pratiquer plusieurs langues »	2bis « Oui, c'est important car le bilinguisme est un atout et non un handicap »
3 « Oui. Pour pas oublié les langues. Anglais Français »	3bis « Oui. Parce qu'il a besoin de pratiquer sa langue maternelle »
4 « Oui pasque il peut oblié »	4bis « Oui bien sûr, pas ublie les langues, ils sont très importan pour travailler après »
5 « J'aime biens que mon enfant pratique les langues qu'il connaît et d'autres langues qu'il connaît pas pour mieux connaître les cultures du Monde »	5bis « oui pour mieux savoir et mieux cultiver »
6 « Oui- pour bien maitriser le deux langues »	6bis « très important de garder le lien avec la famille pour pratiquer la langue maternelle en parallel avec le français »

Les réponses 1bis, 3bis et 6bis montrent la même évolution dans la justification, qu'ils recentrent vers l'importance de la « langue maternelle ». Si leur première réponse à

une question ouverte⁸⁶ désignait peut-être plutôt les langues étrangères pour leur enfant – c'est le cas de la réponse 3 –, leur deuxième réponse intègre explicitement la notion de langue maternelle. Le message de l'enseignante est donc bien passé auprès de ces parents. La réponse 2bis est revendicative et combat un préjugé. Le sujet a pris de l'assurance entre le début et la fin de la réunion. Les réponses 4bis et 5bis mettent l'accent sur le capital économique (4 bis) ou culturel (5bis) associé aux langues (Bourdieu, 1982). On voit ici que c'est davantage le terme de « réussite » employé par l'enseignante qui a trouvé un écho auprès de ces parents.

L'échantillon est petit, et il ne s'agit que des parents qui sont venus à la réunion. Or c'est peut-être du côté des parents absents que les représentations négatives du plurilinguisme sont les plus fortes.

On peut cependant dire que la majorité des parents présents avait, dès le départ, des représentations positives sur le plurilinguisme. Mais il n'est pas certain que le plurilinguisme envisagé au départ inclue la langue maternelle/première des élèves. La réunion a permis de renforcer ces représentations positives, notamment sur les langues maternelles/premières des élèves, et de leur donner des justifications plus précises. Cela s'est fait grâce au contenu du discours tenu pendant la réunion, mais certainement aussi grâce à la forme de cette réunion : interprètes présents dans de nombreuses langues, traduction en simultanée, cartons qui indiquent les langues à chaque table. Plusieurs de mes collègues qui ont vu la disposition de la salle avant l'arrivée des parents ont dit : « C'est l'ONU ! » Dans ce dispositif assez ambitieux mis en place, le message implicite donné aux parents est qu'ils sont importants et que leurs langues ont une valeur. Le problème subsiste pour les langues non représentées par les interprètes (ourdou, soninké, etc.)

3.2.3 Les obstacles dans la communauté éducative

3.2.3.1 Le plurilinguisme : entre pratique intuitive et pudeur

Dans le questionnaire à destination de la communauté éducative (Annexe 10), dont les réponses ont été recueillies aux mois de mai-juin 2016, je me suis arrêtée sur 3 questions de la « Partie 1/ Pour tous les personnels du collège », qui me semblaient être particulièrement intéressantes pour voir comment les personnels qui entourent les élèves

⁸⁶ Avec « la/les autre(s) langue(s) qu'il connaît », je pensais aux langues autres que le français. Certains parents, manifestement, ont compris qu'il s'agissait des langues autres que la/les langue(s) première(s) des élèves.

d'UPE2A au quotidien (enseignants, vie scolaire, administratifs, agents) perçoivent les échanges en langue étrangère, liés ou non aux élèves de FLE.

La question 12 est la suivante : « Est-ce que vous parlez une autre langue avec les élèves de FLE ⁸⁷? Si oui, quelle langue ? Si non, pourquoi ? »

	15 enseignants autres que de langue vivante ou ancienne	4 enseignants de langue vivante ou ancienne
OUI	11 réponses, dont : « quelques précisions, parfois, en espagnol » « Anglais avec les FLE quand c'est nécessaire » « le moins possible sinon anglais » « Rarement. Pour comparer les structures syntaxiques et les alphabets (roumains – bulgares) »	4 réponses, pas de commentaire
NON	4 réponses, dont : « Non, manque de maîtrise » « NON- Je parle moins vite mais je suis pour une immersion » « Je ne parle que français car je ne maîtrise aucune autres langue »	

On voit que parmi les enseignants autres que de langue vivante ou ancienne, 9 personnes sur 13 utilisent une langue autre que le français auprès des élèves de FLE. La prise en compte de l'allophonie des élèves UPE2A se fait certes avec maîtrise et parcimonie, mais elle se fait pour de nombreux collègues, de manière quasiment intuitive. Quelques uns disent ne pas parler d'autres langues à part le français au travail (question 11), puis finalement disent parler (mais « rarement », ou « exceptionnellement ») une autre

⁸⁷ J'ai intégré les réponses des collègues – vraisemblablement de Segpa – qui disent ne pas avoir d'élèves d'UPE2A dans leur classe, mais qui répondent à la question 11 en faisant référence aux langues des élèves (ex UPE2A ou très anciennement en UPE2A).

langue avec les élèves de FLE. Il y a donc, pour ces collègues, une pratique plurilingue non consciente, rendue manifeste grâce à la question 12, qui est formulée de manière plus précise. **Mon hypothèse selon laquelle « la richesse linguistique présente en UPE2A mais aussi dans le collège est prise en compte de manière un peu anarchique, et pas forcément consciente, de la part des enseignants » (cf partie 2.5.1) se vérifie donc en grande partie au Collège Toulouse-Lautrec.**

Les quelques collègues qui ne se retrouvent pas en situation plurilingue le font par manque de maîtrise ou par choix pédagogique (« je suis pour une immersion »).

A part pour une collègue, vraisemblablement de Segpa, qui fait des cours de langue française en convoquant les langues les plus représentées par ses élèves, les langues utilisées sont uniquement l'anglais et l'espagnol. En effet, les élèves d'UPE2A ont dit à plusieurs reprises (en cours ou sur des questionnaires) que des enseignants leur parlaient en anglais ou en espagnol. En revanche, aucun de ces enseignants ne dit utiliser l'arabe, alors que les élèves ont parlé de cette pratique de certains enseignants.

J'ai donc regardé quelles étaient les langues connues par ces enseignants : il s'agit à chaque fois des langues correspondant aux cursus scolaires traditionnels (anglais, espagnol ou allemand, quelques notions de langues latines comme l'italien ou le portugais). Aucun enseignant ne dit parler arabe, ce qui ne correspond pas du tout aux dires des élèves et à ce que je sais sur les langues parlées par mes collègues (au moins 2 collègues parlent arabe et étaient présents au moment de la distribution des questionnaires). Soit ces enseignants n'ont pas écrit qu'ils connaissaient l'arabe sur le questionnaire (ce qui est peu vraisemblable), soit ils font partie de la moitié des collègues qui n'ont pas répondu au questionnaire. Y aurait-il une pudeur des enseignants qui parlent arabe à s'étendre sur ce sujet ? Cela correspondrait à mon impression en salle des professeurs. Demander à un collègue s'il parle arabe est souvent une question un peu plus lourde que demander à un collègue s'il parle espagnol ou anglais.

Chez les enseignants de langue vivante ou ancienne, parler la langue de leur enseignement aux élèves de FLE (comme aux autres élèves) est une évidence et se passe donc de commentaires.

Concernant les autres personnels, voici ce qu'il en est :

	3 personnels de vie scolaire	11 personnels administratifs, agents ou autre
--	-------------------------------------	--

OUI	3 réponses : « parfois l'anglais » « oui, l'arabe, quand j'explique des consignes » « anglais / portugais pour faciliter la communication »	4 réponses, dont : « oui rarement Mais l'anglais » « l'anglais avec les parents » « 11/ arabe dialectal : en entretien. Ne le parle pas mais le comprend 12/ Pas assez de maîtrise »
NON ou pas de réponse		7 réponses, dont : « je ne parle que le français » « non pas de contact »

Comme une grande partie des personnels de vie scolaire a des origines maghrébines et que j'imaginai que plusieurs parlaient ou comprenaient l'arabe, j'attendais avec un intérêt particulier les réponses de ces personnels. Or j'ai récolté très peu de questionnaires de la part de la vie scolaire, par rapport aux personnels administratifs, agents ou autres. Sur ces 3 personnels de vie scolaire, une seule personne dit maîtriser l'arabe dialectal et littéraire à un très haut niveau (10 à chaque fois). On remarque que ces 3 personnels parlent une autre langue (arabe, anglais, portugais) avec les élèves de FLE. On peut se demander pourquoi les autres personnels de vie scolaire n'ont pas répondu. S'agit-il encore, comme pour les enseignants, d'une pudeur par rapport aux langues parlées par ces personnels, en particulier l'arabe ?

Pour les personnels administratifs, agents ou autre, là aussi j'ai été étonnée de ne trouver qu'une personne qui dit comprendre l'arabe. Je pensais qu'ils étaient plus nombreux. Peu d'entre eux parlent une autre langue avec les élèves de FLE.

On constate donc que, à part pour 2 personnes qui font mention de l'arabe parmi le personnel non enseignant, il y a une véritable pudeur, de la part des personnels qui pratiquent la langue arabe, à parler de cette langue.

3.2.3.2 Les représentations du plurilinguisme : entre insécurité linguistique et désirabilité

Je me suis également arrêtée sur les questions 15 et 16 :

15/ Quand vous êtes amené.e à parler une langue étrangère dans votre travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : stressé.e / honteux-euse / mal à l'aise / à l'aise / fier-fièr.e / valorisé.e / autre :

.....

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

16/ Quand quelqu'un parle une langue étrangère à côté de vous au travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : en colère / stressé.e / honteux-euse / mal à l'aise / fière / valorisé.e / autre :

.....

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

Il s'agissait, avec ces questions, de creuser une de mes hypothèses, ainsi formulée dans la partie 2.5.2. : « **l'absence de prise en compte des langues des élèves est aussi liée, dans le domaine psycho-affectif, à un sentiment d'insécurité de la part des enseignants face à des élèves qui communiquent dans d'autres langues. Eux-mêmes n'osent pas forcément parler une langue étrangère qu'ils pensent ne pas assez bien dominer. Mais ils se sentent aussi déstabilisés par le fait d'entendre leurs élèves parler des langues qu'ils ne comprennent pas.** »

Voici l'analyse des questionnaires :

	15 enseignants autres que de langue vivante ou ancienne	4 enseignants de langue vivante ou ancienne
Sentiment positif	15/ 6 réponses	15/ 3 réponses
	16/ 5 réponses	16/ 5 réponses
Sentiment négatif	15/ 6 réponses, dont : « manque de pratique » « je parle extrêmement mal les langues étrangères » « manque de maîtrise »	
	16/ 4 réponses, dont : « manque de compréhension »	
Sentiment nuancé ou neutre	15/ 4 réponses, dont : « agréable de parler une autre langue avec les élèves > surprenant. <u>Stressant</u> : pratique non courante de cette langue » « Stressée par manque de	15/ 1 réponse : « à l'aise dans la langue que je maîtrise. Mal à l'aise dans une langue peu maîtrisée, peur de me tromper, de ne pas être comprise. »

	<p>pratique. Par pudeur.</p> <p>Assurée car je me débrouille, et parce que ça donne plus de solidité à ma pédagogie : elle est hors frontières, je peux la traduire. »</p> <p>« mal à l'aise / à l'aise. Mon niveau d'expression de semble faible. Manque de mots de vocabulaire. »</p>	
	<p>16/ 3 réponses</p> <p>« rien de particulier. Certaine curiosité peut-être »</p> <p>« étonné, interpellé. Cela dépend des cas : élèves / collègues, langue natale / langue apprise »</p> <p>« Tout dépend de qui parle, comment, pourquoi. Si c'est un échange en arabe entre 2 élèves en plein cours pour faire un aparté, je ne l'accepte pas. Dans tous les autres cas c'est heureux. »</p>	

Les deux tiers de ces enseignants autres que de langue vivante ou ancienne ont un sentiment négatif ou nuancé. Le manque de « maîtrise » des langues étrangères, qui renvoie au fameux complexe d'infériorité des Français sur les langues vivantes est exprimé de manière récurrente. Pour parler (question 15) comme pour écouter et comprendre (question 16) une autre langue, ces enseignants ne se sentent pas assez compétents. D'ailleurs, sur les 19 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 17 pensent qu'il leur serait utile d'apprendre une langue étrangère pour leur travail (cf question 14).

Plusieurs enseignants indiquent dans leur réponse à cette question 14 qu'ils aimeraient apprendre une autre langue :

« arabe pour mieux comprendre des phrases prononcées par les élèves (pas forcément bien attentionnées...) »

« Connaître des cultures représentées dans l'établissement (russe, roumain, arabe...) car langue = culture = connaissance de l'autre = ouverture »

« Oui pour faciliter les relations avec les parents »

« - Pour le contact avec certaines familles.

Pour aider, le cas échéant, un élève en panne. »

« Décoincer des situations. Eviter les malentendus »

« Pour permettre l'accueil des élèves (allophones), pour comprendre, par comparaison et discrimination des structures syntaxiques, les formes et la richesse de la langue française. »

« Revoir l'anglais oui. + l'arabe (beaucoup d'élèves arabophones) + le rom »

Les langues qui reviennent et que voudraient connaître les enseignants sont l'arabe et le roumain, deux langues très représentées dans le collège. Les situations de conflit ou les problèmes de comportement sont liées à plusieurs reprises, dans les propos d'enseignants, à la langue arabe :

« Tout dépend de qui parle, comment, pourquoi. Si c'est un échange en arabe entre 2 élèves en plein cours pour faire un aparté, je ne l'accepte pas. Dans tous les autres cas c'est heureux. »

« arabe pour mieux comprendre des phrases prononcées par les élèves (pas forcément bien attentionnées...) »

Il y a donc, de la part des enseignants, à la fois l'expression de tensions liées à la langue arabe, et le désir de connaître cette langue (et cette culture) afin de désamorcer les tensions.

Concernant les autres personnels (vie scolaire, administratifs agents et autres), je note un fort intérêt pour les langues étrangères : 5 personnes répondent de manière négative ou ne répondent pas aux questions 13 et 14, alors que 9 personnes répondent de manière positive. Les langues désirées sont surtout l'anglais et l'arabe. De nombreuses personnes expliquent que connaître une autre langue leur permettrait de mieux communiquer avec les élèves et/ou les familles. Quelques précisions dans la réponse à la question 16 attestent d'une tension liée au fait de ne pas comprendre les langues parlées par les autres :

« mal à l'aise. Tout dépend du contexte. »

« autre : je suis indifférente à cette situation. Sauf si je sens que les personnes qui parlent devant moi, veulent sciemment que je ne comprenne pas. »

« Détaché. Il n'est pas justifié de parler une autre langue au travail. Si 2 personnes le font, c'est qu'elles n'ont pas le souhait de partager leur conversation. »

« cela dépend de la situation »

Les situations sont donc très diverses, mais il existe dans les représentations des enseignants et des personnels qui entourent les élèves une insécurité linguistique liée à certaines situations plurilingues.

3.2.3.3 Les doutes de l'enseignante de FLE

Dans le journal de ma pratique, je note moi aussi des moments de conflits liés à la présence des langues des élèves :

07/10/2015

Pb : conflit dans la classe car 3 roumaines (Ana, Emilia et Ecaterina) parlent roumain en-dehors des moments dédiés et 2 arabophones (Walid et Khalil) parlent arabes et se plaignent que les 3 se moquent d'eux en roumain. Je sais que les 3 filles ne sont pas évidentes et aiment la provocation, mais je n'ai pas vu. Je dis à tout le monde de se calmer, protestations de toutes parts et les filles se mettent à rire, à avoir des attitudes physiques d'insolence, et à se moquer manifestement de moi (sourires, répondent, continuent à parler roumain alors que je leur dis d'arrêter). Je me sens vraiment mal, je me sens dépassée, j'exclus Ecaterina et je mets Emilia au coin avec des lignes à faire. (Annexe 6 p. 2)

Dans un tel moment, je ne maîtrise plus la classe, et je doute moi-même du caractère positif du plurilinguisme. Il est difficile pour les élèves de comprendre la différence entre les « moments dédiés » au plurilinguisme et ceux où l'on privilégie la compréhension par le groupe classe. Cette liberté linguistique semble faire dérapier plus facilement le conflit.

Mais ce moment me permet de me questionner et de faire une mise au point pour moi-même, car je note, juste à la suite de cet événement :

Question : comment faire pour avoir les bons arguments // [par rapport à] je sais que tu te moques de moi même si je ne parle pas et que je ne comprends pas très bien le roumain. [...] La communication = 70 % gestuel, tonal, etc.. et le reste dans les mots, non ? [...], donc si la communication ne passe pas bien, ce n'est pas qu'une histoire de mots. Il faudrait que j'explique cela à mes élèves. Que je leur dise que je comprends TB qui est insolent ou pas, peu importe que ce soit dans une autre langue ou pas (Annexe 6 p. 2)

Plus tard dans l'année, ma conviction sur les bienfaits des démarches plurilingues en classe est encore mise à rude épreuve :

01.12.15

- Alexandra et Ecaterina [...] parlent sans cesse en roumain pour être insolentes, m'insulter, me provoquer, insulter et provoquer les autres. La langue est, dans cette situation, un facteur important d'insécurité. Mais il faut se faire confiance et se dire que ce n'est pas la langue le premier problème [...], mais c'est la communication avec 2 individualités, 2 élèves qui ne respectent aucun code de la communication, qui ont des problèmes sociaux et psychologiques importants.

[...]

DONC : ATTENTION, NE PAS PENSER QU'INTRODUIRE LA LANGUE DES ELEVES VA INTRODUIRE DU CONFLIT. (C'EST LE RISQUE) LE CONFLIT VIENT DE LA PERSONNALITE DES ELEVES, PAS DE LA DEMARCHE DE

TRAVAIL. QUI PLUS EST, SI CETTE DEMARCHE EST BIEN CADREE, LE RISQUE EST ENCORE MOINDRE. (Annexe 6, p. 7)

Dans ce journal de ma pratique qui fait à ce moment office, en quelque sorte, de journal intime professionnel et de support à la réflexion, on voit que je dois me raisonner pour ne pas prendre la décision d'interdire de parler sa langue en cours de FLE. Il me faut faire de gros efforts pour surmonter cette situation déstabilisante de deux élèves qui ont des problèmes de comportement et qui utilisent leur langue pour perturber le cours.

Je note encore un peu plus loin :

20.04.2016

[...]

Conflit avec Osman [...] : il communique en arabe avec un autre, donc ça part en live.

Bcp d'élèves qui parlent la même langue (arabophones et hispanophones) = super liens entre les élèves, mais en même temps pénible pour le prof. (Annexe 6, p. 12)

On voit donc que, régulièrement et tout au long de l'année, l'insécurité linguistique et les doutes sur les bienfaits des démarches plurilingues me touchent moi-même, alors que je suis une enseignante de FLE convaincue par les démarches plurilingues. En même temps, le fait d'écrire ces difficultés et de ne pas les nier m'a permis de réfléchir posément et de trouver des solutions pour mieux gérer ces conflits, notamment me faire confiance et me dire que même si je ne comprends pas ce que disent les élèves, je suis capable, grâce à la communication en majeure partie non verbale, de déceler si un élève parle sa langue pour mieux entrer dans le cours ou de manière mal intentionnée.

De plus, comme pour mes collègues, le fait d'entendre parler roumain ou arabe dans des moments de conflit m'a motivée pour m'intéresser davantage à ces langues. Concernant la langue arabe, en particulier, je me suis fortement interrogée sur le statut de cette langue.

3.2.4 Le statut particulier de l'arabe

3.2.4.1 Une place très importante en UPE2A et dans le collège

C'est une langue très représentée à la fois dans mon UPE2A (entre un quart et un tiers des élèves est arabophone chaque année en UPE2A), mais aussi au sein du collège. En mai-juin 2016, j'ai distribué aux professeurs principaux de toutes les classes (général, Segpa et Ulis confondus) un questionnaire pour avoir un profil général des élèves du Collège Toulouse-Lautrec⁸⁸ (Annexe 7). J'ai recueilli en tout 162 questionnaires, ce qui correspond à plus d'un tiers des élèves du collège. Ce qui frappe est la grande diversité

⁸⁸ Classes ordinaires, UPE2A, N+1, N+2, N+3 etc... confondus.

linguistique des élèves. La langue la plus représentée est incontestablement l'arabe. J'ai posé la question suivante : « 5/ Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Avec quel niveau (0⁸⁹ est le plus faible, 10 est le niveau le plus haut). » Un seul questionnaire n'était pas utilisable (réponses peu vraisemblables, indiquant une grande maîtrise de quasiment toutes les langues proposées dans le questionnaire). Dans les autres questionnaires, 107 élèves disent ne parler ni arabe littéraire, ni arabe dialectal. 54 élèves, soit un tiers de l'échantillon, déclarent parler arabe littéraire et/ou dialectal, à des niveaux extrêmement variés sur l'échelle de 1 à 10. Certes il s'agit de déclarations, et il m'est impossible de vérifier ce qu'il en est réellement de leur pratique et de leur niveau. Mais ces déclarations nous donnent des indications, au minimum, sur la place symbolique qu'a la langue arabe chez ces élèves.

3.2.4.2 Interrogations et malaise liés à la langue arabe

Nous avons vu que plusieurs personnels, notamment des enseignants, exprimaient au sujet de la langue arabe des interrogations, voire un malaise. Le fait de parler arabe serait souvent lié à des apartés, des grossièretés, donc à des problèmes de comportement.

Ainsi, je me suis intéressée au projet de cours de langue et culture arabes porté par Mouna, une des surveillantes du collège, qui a un bac + 5 en histoire, ainsi qu'une thèse non achevée. J'ai réalisé auprès d'elle, le 11 avril 2016, un entretien semi-directif extrêmement riche, mais dont j'ai sélectionné uniquement deux moments qui me semblaient être les plus pertinents pour ma réflexion (Annexes 13a et 13b).

3.2.4.2.1 Un interdit intériorisé de parler arabe

Lors de cet entretien⁹⁰, Mouna m'a appris qu'il était interdit de parler arabe à la vie scolaire :

« 27 CL : d'accord [inspiration] e :: mmh est-ce / tu trouves que : / cette compétence que tu as / e : de parler e :: d'autres langues / est valorisée dans l(e) collège par e :: tes collègues ou par les élèves / ou par ta hiérarchie / alors on va commencer d'abord par tes collègues / est-ce que tu trouves que c'est valorisé par tes collègues

28 M : e :: NON en fait le problème que comme on n'a pas l(e) DROIT d(e) parler : e :: autre langue que le français //⁹¹ donc ça ch(e) pense que ça pose : voilà e :: les élèves donc ils ont pas l(e) droit de parler autre langue que le français e : quand ils rentrent à la vie scolaire » (Annexe 9b, p. 3)

⁸⁹ J'ai fait une erreur en omettant le 0 dans le questionnaire, mais cela n'a pas posé de problème de lecture des résultats. Les élèves ont soit entouré 1 pour toutes les langues non connues, soit ajouté un zéro, soit rien entouré.

⁹⁰ CL = Charlotte Lamy / M = Mouna

⁹¹ Regard surpris et dubitatif de CL

Cette déclaration rejoint celle de Khalil qui, dans son questionnaire, dit ne pas se sentir libre de parler arabe :

« Oui et non, en classe de FLE c'est pas très untredit mais à la vie scolaire. C'est untredit car [...] quand qulqu'in il parle notre laungues il va coler deux heures. »
(Khalil)

J'ai donc demandé des précisions sur l'origine de cette règle :

« 28 CL : c'est QUI en fait a mis cette règle :

30 M : je sais pas / on sait pas donc e : c'était tout l(e) temps comme ça hein

31 CL : mais ça vient d'où e :

32 M : je SAIS PAS DU TOUT / ah c'est c'est ::/ c'est tout l(e) temps non non

33 CL : toi quand t'es arrivée e :

34 M : quand chuis arrivée

35 CL : on t'a dit c'est CLAIR les élèves ont pas l(e) droit de parler e : arabe

36 M : oui voilà

37 CL : d'accord'

38 M : ah oui oui parce que ça ça fait tout un débat à la vie scolaire parce que y avait les filles qui parlaient un p(e)tit peu avec les élèves ben avec les élEVES quoi en arabe et tout ça / et ça monté e :: même au CA quoi OUI : ils parlaient à la vie scolaire ils parlaient trop arabe e : avec les enfants

39 CL : d'accord' »

(Annexe 9b, pp. 3-4)

L'indétermination sur l'origine de la règle domine : « on », « tout l(e) temps », présent de généralité. Mais elle est bien présente dans l'esprit de la surveillante comme de plusieurs élèves arabophones. Même si les élèves, en général, apprécient le plurilinguisme de Mouna et des autres surveillants, dans toutes les langues, l'interdiction de parler arabe s'applique, de même que celle de parler l'espagnol :

76 M : quand on voit quelqu'un qui arrive donc qui parle espagnol il rentre à la vie scolaire y a quelqu'un qui lui parle espagnol il est CONTENT : il est

77 CL : ah oui c'est arrivé qu'i(l) ait des surveillants qui parlent espaGNOL :

78 M : ah oui oui du coup i(ls) sont conTENTS quoi

79 CL : mmh mmh

80 M : mais NON comme on a pas l(e) droit donc e :

81 CL : d'accord / donc même l'espagnol e :: i(ls)-

82 M : ah non non

83 CL : i(ls) essaient de pas parler espagnol

84 M : auCUNE langue quoi // donc e : vraiment c'est :

85 CL : d'accord mais c'est QUI qui vous l'a dit CLAIREment' // ça'

86 M : / eh bé :: TOUS quoi on n'a pas l(e) DROIT hein : je sais pas moi depuis qu(e) j(e) suis arriVEE e :: eh ben les principaux e : successivement e ::

87 CL : d'accord (Annexe 9b, p. 5)

D'après l'AED, on voit donc qu'une sorte de tradition ancestrale contre le plurilinguisme semble se transmettre d'année en année. Il s'applique certes à toutes les langues, mais les raisons invoquées renvoient tout de même, implicitement, essentiellement à la langue arabe :

89 CL : d'accord / et on vous a donné des raisons ou pas' / par rapport à ça'

90 M : ben parce que on est dans une école / dans une ECOLE laïque française donc on PARle que français ///

91 CL : donc le fait de :: parler :: une autre langue ça respecterait pas la laïcité'

92 M : voilà ça respecte pas la laïcité ça respecterait PAS que les élèves i(ls) sont tous e : français : donc i(ls) parlent français e :

93 CL : mmh mmh [ton légèrement dubitatif]

94 M : / donc sinon on va rentrer dans le commun- communauTAIRE machin et tout ça quoi (Annexe 9b, pp. 5-6)

On voit ici comment la notion de langue subit un glissement vers celle de religion – par l'intermédiaire du terme de « laïcité » – et de nationalité : « *les élèves i(ls) sont tous e : français : donc i(ls) parlent français e* ». La représentation selon laquelle un pays = une langue = une culture religieuse est fortement ancrée dans les propos de l'AED. D'ailleurs, dans l'entretien, Mouna comme moi-même essayons de toujours parler de « langues » au pluriel, pour les mettre toutes sur le même plan. Mais implicitement, nous parlons toujours de la langue arabe, comme le montre mon lapsus :

101 CL : mmh / d'accord [inspiration] et e : TOI t'en penses quoi de cette idée de ::: l'arabe-(en)fin de des LANgues étrangERES qu'on vous interdit de parler : e : à la vie scolaire (Annexe 9b, p. 6)

Implicitement, cet interdit est intériorisé et accepté car il permettrait d'éviter d'éventuels problèmes de comportement d'élèves appartenant à des communautés d'origine maghrébine :

102 M : /// e ::: /// [inspiration] XX on m'a jamais posé la question en fait XX le truc comme ça après parce qu'après en fait le PROBLEME ICI je sais pas moi j'ai travaillé que ici / que les élèves après / ils rentrent trop dans e : voilà lui donc e : il est aRABE on est sympa avec lui e : l'autre il est pas arabe donc e voilà on :: on le fait quand même e : voilà // e : il déGUSTE quoi /

103 CL : mmh mmh il est arabe c'est ça veut dire il parle arabe e :

104 M : voilà donc on est de la MÊME communauté donc e : on lui doit le respect tout ça quoi et : quelqu'un d'autre NON on s'en fout complèt(e)ment e : c'est e : //

105 CL : mmh mmh // ouais

106 M : et ça je pense que je sais pas moi je pense qu'i(ls) ont fait ça par rapport aux élèves quoi / plus que : / plus qu'autre chose quoi »

Cet interdit implicite de parler arabe n'est pas présent qu'au Collège Toulouse-Lautrec. Il a été exprimé également par certains élèves du collège Claude Nougaro, lors de la séquence « Comparons nos langues » : Nadim 6^{ème} n'a pas voulu dessiner les langues

qu'il parlait au départ. Je lui ai demandé pourquoi pendant le cours et il m'a répondu : « *Ici on est en France, on parle français* ». Il y a dans cette réponse l'intériorisation d'une véritable injonction implicite, mélange de la tradition jacobine française et d'un tabou sur la langue arabe, lié à l'histoire de la colonisation. Ce même élève dit qu'il n'est pas libre de parler arabe car « *hamza⁹² il veut pas* ». Il y a chez les personnels de vie scolaire (et chez les enseignants, comme nous l'avons vu plus haut) une crainte que l'expression de la langue arabe soit source de conflit, de problèmes de comportement.

Ce même Hamza, surveillant, est cité par Amel, élève apparemment plus à l'aise avec sa langue – « oui je suis libre de parler arabe parce que avec ma famille je parle l'arabe ». Amel parle de lui comme d'une personne qui l'aide parce qu'il parle sa langue maternelle : « *oui à la vie scolaire Hamza. Parce que moi je ne comprend pas le français. Et je comprend qui le arab.* ». On voit donc que les personnels de vie scolaire arabophones sont dans une situation plus complexe : parfois ils interdisent de parler arabe – lorsqu'ils craignent des problèmes de comportement – et parfois ils aident des élèves arabophones qui sont considérés comme sympathiques.

3.2.4.2.2 Les arabophones d'UPE2A : un nouveau rapport à la langue arabe

Cela conduit à une sorte de schizophrénie des adultes arabophones. Les personnels de vie scolaire sont partagés entre le fait de ne pas accepter d'autres langues que le français et le fait d'aider les élèves arabophones qui ne comprennent pas encore bien le français, c'est-à-dire les élèves allophones. La présence des élèves arabophones d'UPE2A place le fonctionnement implicite des établissements scolaires devant ses contradictions. C'est ainsi que Mouna, qui s'interdit habituellement de parler arabe, se retrouve, exceptionnellement, sollicitée pour traduire des choses en arabe pour l'administration, auprès de familles allophones :

52 M : ouais c'est pour ça moi y savaient pas que j'étais TuniSIENNE les élèves pa(r)ce que j(e) parlais jamais arabe quoi

53 CL : d'accord' ah ouais donc au début ouais t'as fait en sorte de pas e : parler arabe

54 M : ah oui oui donc e : SAUF que VRAIMENT y ont BESOIN à l'administration c'est quand j'ai fait deux ans là en bas là à l'administrATIION / parfois y : vraiment c'est arrivé DEUX FOIS / ya des familles mais qui parlaient e : AUCUN mot français quoi

55 CL : mmh mmh

56 M : y avait e : et là y étaient obligés de : VOILA / de m'appeler pour e : traduire quoi

57 CL : pour traduire hm

⁹² Prénom d'un surveillant.

58 M : mais sinon on n'a pas l(e) droit d(e) parler non non c'est vraiment e :

59 CL : d'accord' (Annexe 9b p. 4)

Mais ce moment apparaît comme une nécessité dans un contexte administratif. L'arabe n'est pas parlé pour le plaisir, sauf si celui-ci est suscité par les élèves d'UPE2A :

« 17 CL : d'accord / [inspiration] et :: et avec les élèves de FLE est-ce que :: t'as eu e : l'occasion e de : justement e : parler arabe

18 M : Non / avec eux / franch(e)ment non pas du tout

19 CL : d'accord

20 M : plus français que : que arabe parce que EUX on dit qu'ils ont là pour apprendre le français donc ça sert à RIEN e : y s(e) parlent TRES BIEN arabe donc ça sert à rien de : parler avec eux arabe quoi / mais après ils essaient hein ils parlent avec moi en arabe donc je réponds en français et du coup donc ils insistent et : non mais avec eux ça s(e) passe très bien quoi

21 CL : d'accord

22 M : donc e ici on parle plus e français qu'arabe

23 CL : d'accord

24 M : j-just(e) / SAUF e voilà quand ils veulent : rigoler et tout ça donc e / ils sont fiers parfois donc / VOILA on ::

25 CL : ouais de / montrer qu'ils parlent arabe

26 M : oui / de montrer qu'ils parlent arabe et tout donc ouais » (Annexe 9b p. 3)

Ces élèves arabophones d'UPE2A, en provenance du Maghreb mais aussi du Machrek, arrivent avec une appréhension différente de la langue arabe par rapport aux élèves d'origine maghrébine des classes ordinaires. Ils apportent une vision renouvelée du rapport à la langue arabe. Parler une langue pour le simple plaisir et par fierté retrouve ici un sens.

Ainsi, si la langue arabe a un statut particulier et délicat dans la prise en compte du plurilinguisme, c'est aussi un formidable levier sur lequel s'appuyer pour prendre davantage en compte le plurilinguisme des élèves d'UPE2A et des classes ordinaires. En effet, on voit que cette question ne se limite absolument pas aux élèves inscrits administrativement en FLE, mais qu'elle touche tout un continuum d'élèves N + 1, N + 2, etc.... ou tout simplement nés en France, mais qui parlent une ou plusieurs variétés d'arabe à la maison.

3.3 Les propositions pour surmonter les obstacles

3.3.1 Le levier de l'arabe

L'atelier de Mouna concernant l'initiation à la langue et à la culture arabe est, selon moi, une initiative qui peut être extrêmement bénéfique pour prendre en compte les langues des élèves d'UPE2A, N+1, N+2, etc., mais aussi des élèves francophones, issus de

familles d'origine maghrébine. Comme nous l'avons vu dans notre questionnaire aux élèves du Collège Toulouse-Lautrec (annexe 7), cela concerne une grande partie du public scolaire. Une telle initiative permet de créer encore plus de ponts entre la classe de FLE et le milieu scolaire ordinaire, à l'occasion d'un atelier où les élèves de FLE ne seront pas en difficulté.

Lors d'un CA en novembre 2015, cet atelier a fait partie des points abordés. Voici ce que je note dans le journal de ma pratique :

08.11.15

En CA, demandes d'infos sur l'initiative de Mouna : initiation à la langue et à la culture arabe. Le Principal souligne que c'est un projet inscrit dans le contrat d'étab, porté par Mme Marty⁹³. Si c'est un cours mixte, avec un mélange d'élèves issus et non issus de culture maghrébines, et si élèves assidus, ce sera continué. Si ce n'est pas le cas, ce ne sera pas continué. Un parent d'élève demande si pas possible d'ouvrir un vrai cours d'arabe. Je défends le fait que même une petite initiation est très utile pour les élèves, même si le cours ne leur apprend pas TB à parler arabe. Cela est compris par le parent d'élève, mais il serait pour une ouverture d'un cours d'arabe. (Annexe 6 p. 5)

On voit que les parents d'élèves soutiennent le projet et souhaitent même qu'il prenne plus d'ampleur et qu'il soit officialisé. Il y a un véritable intérêt pour une section arabe au collège. Le Principal exprime une crainte – celle d'un certain clanisme – qui est présente chez de nombreux responsables de l'Education Nationale :

Nombre de responsables académiques, de chefs d'établissements, craignent que l'enseignement de l'arabe ne relègue les élèves issus de l'immigration dans une situation d'exclusions ou de communautarisme et que les établissements qui le proposent en soient stigmatisés [...] (Levallois, 2009 : 7)

J'ai donc demandé à Mouna quels élèves venaient à son atelier : il s'agit d'élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. Le groupe change un peu au fil des séances, mais 20 élèves sont présents tout le temps et Mouna a dû refuser de nombreux élèves faute de place. Au moment de l'entretien, sur 20 élèves environ, 4 élèves ne sont pas d'origine maghrébine (une Sri Lankaise, deux Roumaines, une Française sans origine maghrébine) ; 3 élèves parlent bien et arrivent vraiment à écrire (il s'agit d'élèves de FLE, dont Farida). Lors d'une séance sur les formules de politesse en arabe, Mouna raconte qu'elle a demandé comment on disait ces formules en roumain ou en sri lankais. Cela a créé un enthousiasme et les élèves ont cité plusieurs langues comme le portugais. Mouna a particulièrement apprécié le « mélange ». Au départ, il y a davantage d'élèves non maghrébins que maghrébins qui viennent, avec un désir récurrent de comprendre les mots qu'ils entendent dans la cour. La crainte du communautarisme n'est donc pas justifiée. Cette absence des maghrébins au début de la mise en place de l'atelier surprend d'ailleurs l'AED :

⁹³ Principale précédente, de septembre 2013 à juin 2015.

116 M : eh donc APRES quand j'ai monté le proJET / là c'était plus j'étais ch-choquée que :: j'avais PLUS des non maghrébins / qui étaient vraiment e : i(ls) voulaient apprendre et tout ça QUE les maghrébins / et la CAUSE au début donc je :: franch(e)ment c'est passé comme ça j'ai dit non i(ls) ont pas envie tout ça mais en fait i(ls) ont HONTE / i(ls) ont eu honte parce qu'i(ls) savaient PAS // et pour EUX c'était vraiment voilà de dire ah ouais on est arabes et tout ça i(ls) étaient devant moi mais là oui mais dis moi un mot bé vas-y donc e : ben non / là i(ls) étaient mais c'était / voilà //

117 CL : mais e :: du coup / c(e) que ch(e) comprends pas bien / c'est que donc y a plein d'élèves / e : donc des français d'origine maghrébine /

118 M : ouais

119 CL : qui e :: PARLENT quand même e : une autre langue

120 M : NON / i(ls) ont qu(e) des mots :: i(ls)

[...] voilà i(ls) ont qu(e) des mots ils rentrent e : e : au lieu de dire b- bonjour e salam alaykum

127 CL : mmh

128 M : au lieu de dire e : voilà des trucs au r(e)voir beslama et tout ça

129 CL : mmh mmh

130 M : i(ls) ont wallah e :: mais des MOTS quoi

131 CL : mmh mmh / mmh mmh

[...]

134 M : ouais / et du coup i(ls) sont TELlement i(ls) sont voilà e : // alors i(ls) sont i(ls) connaissent RIEN quoi / en fait,

135 CL : mmh mmh mmh

136 M : et là c'est c'est e : et du coup donc e : i(ls) viennent pas enfin au début donc e : i(ls) ont PAS osé venir parce que voilà X

137 CL : ouais i(ls) avaient HONTE de

138 M : ah bé i(ls) avaient honte de voilà

139 CL : de montrer qu'i(ls) savaient pas grand-chose en fait

140 M : ouais voilà que voilà on EST pa(r)ce que dans la cour OUAIS on est ch(e) sais pas quoi OUI moi chuis algérien ils sortent leur drapeau machin et tout ça mais après XX donc e : voilà y a rien c'est e : c'est un peu voilà ch(e) pense qu'i(ls) sont e : frustrés quoi

141 CL : mmh mmh

142 M : donc e voilà là oui notre langue e : : d'origine mais ON la connaît pas on sait rien donc e :

143 CL : d'accord

(Annexe 9b pp. 7-8)

La présence de cet atelier fait ressortir le malaise de certains élèves d'origine maghrébine. Mouna parle de « honte » et d'élèves « frustrés » parce que leur ignorance est mise à jour. Ces élèves sont écartelés entre, d'une part, la volonté de revendiquer ses origines et, d'autre part, la méconnaissance de la langue de son pays d'origine. Ainsi, le lien avec la langue d'origine peut représenter un immense bénéfice non seulement pour les

élèves de FLE arabophones, mais surtout pour le nombre important d'élèves français qui ont des origines maghrébines et dont les familles parlent, à un degré plus ou moins grand, une des variétés de la langue arabe. La présence plus forte de ces élèves d'origine maghrébine par la suite (un peu plus de la moitié des élèves au moment de l'entretien⁹⁴) est d'ailleurs un signe très encourageant, qui montre le besoin de renouer avec des origines linguistiques et culturelles.

Sans citer explicitement la langue arabe – mais on comprend qu'elle en fait partie – , c'est dans ce sens que vont Beacco & alii (2010) :

Pour la conception des curriculums, ce qui importe tout spécialement (mais non exclusivement) pour les enfants de migrants et les jeunes de milieux défavorisés, c'est [...] que, pour les jeunes issus de la migration, la possibilité soit offerte d'un apprentissage (initiation, maintien, développement) de la langue dite d'origine : cette offre se rapporte à un droit qui se décline selon divers aspects concrets : maintien des liens familiaux, contacts avec le pays d'origine, atout pour l'avenir professionnel : à quoi s'ajoutent, pour les enfants dont cette langue est première, des arguments d'ordre psycholinguistique touchant à l'interdépendance entre niveau de développement de la langue première et acquisition d'une seconde. (Beacco & alii, 2010 : 82)

C'est aussi l'avis de Bruno Levallois (2009) concernant explicitement l'arabe : il [l'apprentissage de l'arabe] offre à ces élèves, comme à tous les autres, l'accès à une langue de promotion, de portée universelle, une mise à distance réflexive, et donc d'apaisement. (Levallois, 2009 : 7)

De plus, si l'on considère que certains conflits viennent, dans le collège, de malentendus entre élèves ou entre élèves et professeurs à propos de la langue arabe, une connaissance même basique de cette langue peut représenter un facteur d'apaisement et pour les élèves d'origine maghrébine, et pour les élèves et professeurs non arabophones. L'ouverture de l'atelier à des élèves de toutes origines est déjà un excellent point. De nombreux professeurs ont dit être intéressés par l'atelier, qui leur est d'ailleurs ouvert, mais pour l'instant aucun n'a pu y participer à cause d'horaires incompatibles. Une organisation dès le début de l'année de cet atelier⁹⁵, et plusieurs plages horaires dédiées permettant à un maximum d'élèves et de professeurs d'y participer est selon moi indispensable pour permettre une meilleure fréquentation par les enseignants : en effet, une *connaissance* de la langue et de la culture d'origine d'une grande partie des élèves du collège est également une *reconnaissance* de cette langue-culture encore tabouisée.

⁹⁴ 4 élèves n'ont pas d'origine maghrébine et 3 sont des élèves arabophones d'UPE2A, donc ne sont pas entre deux cultures, comme les élèves français et d'origine maghrébine. 13 élèves sont donc français d'origine maghrébine.

⁹⁵ En effet, en 2015-2016 et en 2016-2017, l'atelier a commencé tard dans l'année (décembre-janvier), selon le même calendrier que l'accompagnement éducatif.

Le second pas vers une section arabe au collège est également souhaitable. En effet, l'AED n'est pas très satisfaite du cadre de l'accompagnement éducatif, qu'elle considère comme trop informel et pas assez valorisé (peu d'heures, HSE payées en retard). Certes d'un côté un autre collège toulousain fortement stigmatisé propose une section arabe et le collège Toulouse-Lautrec peut craindre d'y être associé. Mais de l'autre côté, deux lycées toulousains proposent également une section arabe et ont une bonne, voire une excellente réputation. Selon moi, l'ouverture d'une section arabe pourrait se faire de manière moins stigmatisante, en proposant une « section langue vivante », avec un duo arabe + anglais ou arabe + espagnol⁹⁶. La langue arabe serait ainsi associée à un parcours linguistique valorisé. Les élèves arabophones d'UPE2A pourraient bénéficier de davantage d'heures d'anglais ou d'espagnol (ce qui leur manque), se retrouveraient sur un pied d'égalité avec les francophones lors des cours de mathématiques ou d'histoire-géographie et pourraient valoriser leur langue maternelle (ce qui est le cas des hispanophones et des anglophones langue seconde d'UPE2A). A l'inverse, les élèves des classes ordinaires pourraient profiter de la présence de locuteurs natifs en classe d'arabe, tout en se perfectionnant en anglais ou en espagnol. Ainsi, l'anglais et l'espagnol permettraient d'inciter au plurilinguisme.

3.3.2 Le rôle de l'anglais et de l'espagnol

Véronique Castellotti, dans cet état d'esprit, se demande « *comment s'appuyer sur cette véhicularisation et cette centralité* ⁹⁷ *pour contribuer à une didactique du plurilinguisme [...] ou à une éducation à et par la pluralité [...]* » (Castellotti, 2010 : 198).

De ce point de vue, il me semble que faire cours de FLE en français et en anglais pendant la première partie de l'année 2015-2016, puis en français et en espagnol au début de l'année 2016-2017⁹⁸, n'a pas figé le cours dans un bilinguisme entre deux langues dominantes. Au contraire, par le détour de l'anglais et de l'espagnol comme langues véhiculaires, le cours a fait place à d'autres langues véhiculaires, partagées par plusieurs élèves : l'arabe, le roumain, le portugais. De plus, le fait d'entendre le professeur de FLE

⁹⁶ Ces cours d'anglais ou d'espagnol pourraient être un cours de langue ou de DNL (mathématiques ou histoire-géographie par exemple). Ces choix doivent se faire dans tous les cas à travers une concertation de l'équipe enseignante.

⁹⁷ Elle parle ici de la centralité de l'anglais.

⁹⁸ En effet, en 2016-2017, j'ai 9 élèves sur 20 qui sont hispanophones (6), lusophones (2) ou italianophones (1).

parler sa langue maternelle, mais aussi l'anglais ou l'espagnol de manière plus visiblement imparfaite⁹⁹, a permis de désacraliser le fait de ne pas parler parfaitement une langue.

Au niveau du collège, l'anglais ou l'espagnol sont également reconnus comme langues légitimes par les élèves comme par les enseignants. Ce sont donc vers ces langues que les collègues se tournent pour envisager des projets pluridisciplinaires.

Ainsi, certains de mes collègues d'EPS et d'anglais ont parlé dès 2015-2016 de l'éventualité de faire des cours d'EPS en anglais. Je les ai donc interrogés en mars 2017, via un document ouvert sur Internet, sur ce qu'ils ont effectivement mis en place. Un seul collègue d'EPS a répondu, mais les autres avaient accès à ses réponses et auraient pu contester s'ils n'étaient pas d'accord. Cela n'a pas été le cas, ni sur le document ouvert à l'écrit, ni en aparté avec moi à l'oral. Il me semble donc que la réponse de mon collègue peut être analysée avec intérêt :

Il s'agit d'un EPI Anglais/EPS sur le thème de l'orientation. L'idée est de combiner ce qui se fait en EPS en course d'orientation et en anglais lors de la séquence d'orientation en ville.

Durant un cycle de 8 séances d'EPS de course d'orientation, trois séances vont être consacrées à l'anglais.

Certes la partie EPS en anglais est pour l'instant modeste – le projet en est à ses débuts – mais cette expérience est extrêmement intéressante car elle permet de faire parler d'autres adultes que les enseignants de langue vivante dans une langue autre que le français. Grâce à ce type de démarche, qui se situe dans la lignée des DNL (Disciplines Non Linguistiques), une culture du plurilinguisme peut s'implanter dans l'établissement. En effet, lorsque j'ai enseigné dans un lycée où il y avait différentes sections européennes (appelées « sections euros ») avec l'histoire-géographie en DNL anglais, espagnol et allemand, j'ai remarqué que de nombreux professeurs parlaient ces langues en salle des professeurs ou dans les couloirs, simplement pour le plaisir. Il y avait à la fois une complicité entre eux, et en même temps une sorte de banalisation de l'expression en langue étrangère. Cela donnait un modèle positif aux élèves. Cette banalisation manque, à mon avis, dans notre collège où la pudeur et le manque de confiance en soi sont légion dans le domaine des langues étrangères.

Un enseignement de type DNL – et *a minima*, pour commencer, pendant les EPI – serait bénéfique à la fois pour les élèves francophones et pour les élèves de FLE, qui se retrouveraient, comme souvent en cours de langue vivante, sur un pied d'égalité avec les

⁹⁹ En 2015-2016, Adriana, élève roumaine, avait un meilleur niveau que moi en anglais, et je lui demandais souvent des mots de vocabulaire. En 2016-2017, j'ai parlé un espagnol très approximatif, ce qui a mis à l'aise tous les hispanophones pour se lancer dans la langue française.

élèves francophones, voire en position de force. C'est ce que l'on peut voir dans les réponses de mon collègue d'EPS :

9/ Pensez-vous que ce projet facilite l'intégration des élèves de FLE ?

Les élèves de FLE ont participé aux séances EPS en anglais et ont eu davantage de facilités que lors des séances en français.

Un tel cours en langue étrangère permet donc de mieux gérer l'hétérogénéité liée à la présence d'élèves de FLE ou de N+1, N+2, etc.

Qu'en est-il de l'avis des enseignants concernant des enseignements en langue étrangère ? Dans le questionnaire à destination de la communauté éducative (Annexe 10), j'ai posé les questions suivantes :

8/ Pensez-vous qu'il serait utile pour les élèves d'assurer¹⁰⁰ certains cours dans une langue étrangère ? OUI/NON. Quels seraient, selon vous, les cours prioritaires ? Pourquoi ?

9/ Pensez-vous qu'il serait possible d'assurer certains cours dans une langue étrangère ?

(Annexe 10)

Les 4 enseignants de langue vivante ou ancienne font les réponses suivantes :

	OUI	NON	Incertain ou pas de réponse
Question 8	1	1	2
Question 9	2	1	1

Dans les commentaires, ce sont « les matières du brevet » ou « les bases >¹⁰¹ Mathématiques ou l'Histoire-Géographie » qui sont ciblées comme cours prioritaires.

Chez les enseignants autres que de langue vivante ou ancienne, voici les réponses :

	OUI	NON	Incertain ou pas de réponse
Question 8	7	1	7
Question 9	5	3	7

Il y a donc davantage d'enseignants pour cette idée que contre. Mais la moitié environ est incertaine ou ne répond pas. Les enseignants ciblent ici en premier lieu l'histoire-géographie – matière dans laquelle il est difficile d'évaluer les élèves de FLE –, puis les

¹⁰⁰ Le problème syntaxique dans ma formulation et l'incertitude sur le sujet du verbe « assurer » (les élèves ? les professeurs ?) a été source de quelques incompréhensions, d'où un nombre important de non-réponses ou de points d'interrogations pour la question 8. Cependant, la question 9 a permis de préciser les choses.

¹⁰¹ Ce signe > signifie « donc » dans le questionnaire de l'enseignant.

sciences ou l'EPS. Certaines réponses montrent que l'idée d'une DNL est déjà bien ancrée chez certains enseignants :

- 9/ OUI « Hist-Géo en espagnol, Selon le niveau des enseignants
- 8/ OUI. Maths-Hist/Géo – Sciences. 9/ OUI Hist-Géo (plutôt géo)
- 8/ OUI ? Mathématiques. 9/ NON

Subsistent quelques représentations d'enseignants sur l'importance du « bain linguistique » ou d'une « langue commune », la langue française. Mais d'autres enseignants insistent sur l'importance de cours en langue étrangère pour les bénéficiaires au niveau psycho-affectif :

8/ OUI. Matières du pôle culturel pour préparer les inclusions et entrer dans le FLE de manière apaisée.

On voit donc que même si on est loin d'un consensus sur la question, et même si certaines représentations monolingues subsistent, de nombreux enseignants sont ouverts à l'idée d'une approche de type DNL, en anglais ou en espagnol. Il y a chez eux les germes pour créer une culture plurilingue dans l'établissement.

3.3.3 Créer une culture du plurilinguisme

Les premiers leviers, selon moi, pour créer cette culture sont l'anglais, l'espagnol et l'arabe ainsi que l'UPE2A. En effet, au contact des élèves de ce dispositif, plusieurs collègues se sont lancés dans des démarches plurilingues, de manière improvisée. Une collègue d'arts plastiques a par exemple donné, en novembre 2015, des consignes bilingues français / anglais à destination d'Hazara, Salman, Amir et Valentin, des élèves d'UPE2A au départ plus anglophones que francophones. La professeure documentaliste a elle aussi pris une initiative dans ce sens pour une sortie scolaire. Je note, sur le journal de ma pratique :

16/10/15

[...]

Lors de cette sortie, Hélène a revu son jeu de piste et a intégré des mots en arabe, roumain, espagnol. En effet, elle m'a dit que sa présence lors des 2 dernières séances du projet ég[alité] FG [filles-garçons] lui ont beaucoup plu, notamment parce qu'on parlait bcp de langues. Ca lui a donc donné l'idée de traduire certains mots du jeu de piste dans les langues des élèves. (Annexe 6, pp. 3-4)

On voit que cette dernière tentative est faite grâce à l'observation de cours d'une collègue. On est ici dans une formation volontaire, informelle et par les pairs. Ceci est à mon avis d'une grande efficacité dans un établissement où les collègues reviennent souvent

de formation en disant que ce qui leur a été proposé marche très certainement à Fermat¹⁰², mais pas dans notre collège. Si certaines formations sont très appréciées par les enseignants, d'autres sont largement rejetées, lorsqu'elles sont animées par des formateurs qui n'enseignent manifestement plus et qui, aux yeux des enseignants, « ne tiendraient pas cinq minutes devant nos élèves ». Certaines formations liées à la réforme du collège sont très critiquées, suspectées de n'avoir pour but que « de faire des économies sur le dos des enseignants »¹⁰³. Je dirais qu'il existe à l'égard de la formation à la fois une très forte exigence et une extrême méfiance. Voici une anecdote qui montre bien le climat dans lequel évoluent les personnels éducatifs. En 2015-2016, un formateur venu dans l'établissement pour une formation locale, a pris l'initiative de partir, ne supportant plus les critiques faites par les personnels éducatifs présents à la formation. En matière de plurilinguisme et vu les divers enjeux – idéologiques, économiques, psychoaffectifs, etc... – soulevés par cette question, il convient donc d'être prudent...

En revanche, j'entends régulièrement des enseignant.e.s exprimer leur désir d'aller ou d'aller plus souvent observer leurs collègues. Quelques visites entre collègues ont déjà lieu, et les cours à deux enseignants qui se sont choisis reçoivent des échos positifs. Dans ce contexte, pourquoi ne pas prévoir des heures de formation officielles (et donc des heures de décharge, notifiées comme des heures de formation) pour aller voir d'autres collègues, au même titre que les journées de formation à l'extérieur de l'établissement ? Pour une culture du plurilinguisme, prévoir des heures de présence aux cours de langue vivante, à un EPI EPS anglais, à un cours de FLE ou à l'atelier de langue et de culture arabe serait extrêmement bénéfique. En tous cas, cela serait certainement plus efficace que des formations faites par des personnels extérieurs et qui ne connaissent pas bien le contexte de l'établissement.

C'est également dans le sens d'une culture du plurilinguisme que j'ai fait ma traditionnelle intervention lors de la journée de prérentrée en septembre 2016, pour présenter aux nouveaux collègues le dispositif UPE2A. Voici un extrait de ma trame pour la présentation de l'UPE2A aux collègues :

2. Comment aider un élève allophone (de FLE) qui est intégré dans ma classe ?

Pour tous :

Clairement, avoir élèves allophones dans la classe = stressant pour bcp de collègues (+ élèves stressés). Petits trucs pour que tout se passe au mieux :

¹⁰² Collège et Lycée très réputé et avec un public scolaire favorisé du centre-ville de Toulouse.

¹⁰³ Je rapporte ici les paroles récurrentes dans la salle des professeurs du collège.

1/ sourire (80 % de la communication = non verbal) et l'accueillir de manière sympathique dans la classe

2/ être positif, dès que possible rendre la présence de l'élève allophone positive dans la classe (montrer son pays en cours de géo, montrer l'universalité du langage mathématique, etc.)

//¹⁰⁴ langues des élèves : ne pas hésiter, si vous connaissez d'autres langues, à les parler avec les élèves ou à donner (si temps et envie) des devoirs dans une autre langue que vous connaissez. C'est positif, leur langue d'origine = tremplin vers le français. Parler d'autres langues avec eux ne va pas les rendre fainéants // français. Ils doivent apprendre le français, mais aussi continuer à apprendre les mathématiques, l'histoire, l'EPS, etc.

Elèves de FLE = qui ne parlent pas français, mais surtout qui parlent d'autres langues. Gde richesse.

Lors de cette intervention en plénière, et qui contribue donc à créer une culture et des valeurs communes au sein de l'établissement, je tire quelques leçons de l'année précédente : je prends en compte le stress des élèves et des enseignants, et je mets l'accent sur la place à donner aux langues des élèves, à travers des personnes plurilingues.

3.3.4 Des leviers symboliques puissants : les supports plurilingues et les personnes légitimes plurilingues

Pour promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, il est besoin de rendre les manuels scolaires plus paritaires dans leurs références¹⁰⁵. De même, pour mettre en valeur certaines langues, il faut qu'elles aient une présence matérialisée dans les divers supports scolaires.

On a vu, sur le court-terme, les initiatives prises spontanément en ce sens par certains personnels enseignants du collège, pour produire des fiches plurilingues. Ma séquence « Comparons nos langues », avec de multiples exemples tirés de langues diverses, a également une forte valeur symbolique. Il faudrait aller plus loin et ne pas limiter ces supports plurilingues à la seule destination des élèves identifiés comme UPE2A. En effet, la prise en compte du plurilinguisme est également très appréciée en cours de français, par les élèves non étiquetés FLE.

En cours de grammaire française, un collègue dit « comparer les structures syntaxiques et les alphabets (roumains – bulgares) ». Une collègue de lettres classiques qui s'est lancée en 2016-2017 dans une formation de FLE/FLS a répondu par mail à la

¹⁰⁴ // = par rapport à

¹⁰⁵ Voir le manuel de DERMENJIAN Geneviève, JAMI, Irène, ROUQUIER Annie & THÉBAUD Françoise (coord.), 2010, *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte* Paris, Belin, 416 pp.

question suivante¹⁰⁶ : « *1/ Pourrais-tu s'il te plaît faire la liste de toutes les raisons qui t'ont poussée à te lancer dans une formation de FLE/FLS ?* ». Parmi plusieurs raisons, elle donne celle-ci :

J'ai déjà l'habitude de recourir aux langues que les élèves étudient au collège (anglais, espagnol, donc, mais parfois italien ou portugais), soit pour les explications de grammaire/voc (une racine commune, un changement de sens/une polysémie), soit pour un fait culturel (spolier quelqu'un, le dépouiller, un spoiler, dans une critique de film) ou une règle de politesse (Mon frère et moi / Ego et frater / I and my brother), bref, chaque fois que cela est pertinent peut amener les esprits à sortir des murs du quartier pour découvrir la grande variété du vaste monde.

C'est bien une démarche de comparaison des langues qui est décrite ici par l'enseignante.

De même, dans le journal de ma pratique, je note :

19.01.16

En cours ordinaire AP français / méthodologie, Ramzi présente le fonctionnement de l'alphabet arabe et du dictionnaire français/arabe. Grand intérêt des élèves (aucun FLE). Il m'a offert un exemplaire de l'alphabet arabe que j'ai affiché dans la classe.

Cet affichage de l'alphabet arabe a été très apprécié des élèves. Il a également permis des échanges plus faciles entre les élèves et moi-même sur l'arabe (cela m'a permis, de manière très pratique, de reconnaître certaines lettres arabes, et les sons associés). (Annexe 6, p. 9)

L'affichage en langue étrangère a une fonction pratique, mais surtout symbolique. Il permet une reconnaissance de l'arabe, langue partagée par un grand nombre d'élèves du collège. Les enseignants de français, responsables d'une matière réputée difficile, détiennent un très fort pouvoir de légitimation auprès des élèves. Si ceux-ci convoquent d'autres langues pour enseigner la grammaire française, cette démarche aura certainement un fort impact symbolique.

De manière générale, les collègues interrogés sur les possibilités d'aide aux élèves de FLE sont très ouverts à l'utilisation d'un dictionnaire bilingue, d'un sous-main avec du vocabulaire bilingue important pour la matière, des affiches bilingues ou des évaluations bilingues (Annexes 10). Certains de ces outils, faciles à mettre en place en classe, pourraient bénéficier aux élèves de FLE comme à ceux des classes ordinaires. Quasiment chaque enseignant du collège a sa propre salle, ce qui permet de s'investir de manière très personnelle dans les affichages et dans le matériel utilisé dans la classe. Si l'on développe la présence et l'utilisation de matériel plurilingue dans les classes, on peut supposer qu'une culture plurilingue se banalisera et se développera dans le collège. Pour la fête du collège, les élèves ont créé un mobile avec « Bonjour » écrit dans toutes leurs langues. Cela a été très apprécié et a suscité des questions sur les différentes langues. Ce type d'initiatives,

¹⁰⁶ Mail du 26 février 2017.

pour l'instant limité à l'UPE2A, serait intéressant pour les classes ordinaires. L'ancienne Principale répétait souvent la nécessité d'initiatives et de projets interculturels au collège, pour aider au mieux vivre ensemble. Mais sa courte présence ne lui a pas permis d'aider l'équipe éducative à réaliser un tel projet.

Sur le long terme, et à destination d'un large public en France mais aussi dans d'autres pays où l'on apprend le français, on pourrait imaginer un manuel de grammaire française, avec toutes les consignes en français, mais qui comporte des exemples plurilingues, afin d'établir des comparaisons avec d'autres langues présentes ou non dans le cursus des élèves et/ou parmi les locuteurs vivant en France. Un tel support permettrait de légitimer encore plus les démarches plurilingues auprès des élèves d'UPE2A, mais aussi auprès des élèves des classes ordinaires. Une telle grammaire me paraissait déjà importante, lorsque j'enseignais le FLM et que je réfléchissais à mon sujet de mémoire d'IUFM : « Comment enseigner la grammaire en comparant le fonctionnement des langues ? ». Elle me paraît d'autant plus essentielle aujourd'hui, dans une UPE2A et un collège multiculturels. Elle serait bénéfique pour les élèves de FLE et pour tout un continuum d'élèves francophones mais plurilingues, à des degrés divers. Les rééditions ne se feraient pas uniquement en fonction des changements de programmes, mais en fonction de l'importance des locuteurs présents en France à un moment donné. En 2007, Marie-Madeleine Bertucci faisait déjà ce vœu :

On pourrait envisager une sorte de « grammaire générale », orientée vers la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, ouverte à la diversité (J.-F. De Pietro, 1998 : 332). La grammaire dans ces conditions serait un outil au service de l'expression mais aussi « de l'accueil, de la structuration et de la légitimation des langues » (Ibid.), ce qui en modifie considérablement la finalité. (Bertucci, 2007 : 55)

A ma connaissance, une telle grammaire n'existe toujours pas en 2017. Le manuel *Entrée en matière* fait une toute petite place à la diversité des alphabets ; quant à *Français Langue Seconde*, l'autre manuel très utilisé en UPE2A, il est exclusivement en français. Il existe de nombreuses grammaires bilingues français-allemand, français-créole, français-wolof, etc., utilisées pour l'apprentissage du français à l'étranger, mais pas de grammaire française, pour des élèves vivant en France mais ayant d'autres langues dans leur répertoire. Quant aux manuels de FLM, ils séparent actuellement plus volontiers, depuis la dernière réforme du collège, la partie langue de la partie littérature – ce qui pourrait permettre d'envisager un rapprochement des cours de français et de langues vivantes –, mais ils ne prennent absolument pas en compte le répertoire plurilingue des élèves pour expliquer les faits de langue.

Un tel projet est d'une grande importance à la fois pour permettre aux élèves de FLE ou ex-FLE de davantage participer en cours de grammaire, et pour inciter les élèves francophones et plurilingues à activer leur richesse linguistique afin de mieux comprendre la grammaire française. Symboliquement, un manuel plurilingue permettrait de connaître et de reconnaître les répertoires plurilingues des élèves. C'est dans ce sens que va Jacqueline Billez à propos de l'arabe :

Sans le support d'activités visant à légitimer, aux yeux de tous, les langues (dites d'origine) et leurs variations, sous toutes leurs formes, à l'oral et à l'écrit, en les faisant côtoyer d'autres langues à statut valorisé (comme l'anglais, le chinois ou le japonais), aucune des finalités que nous avons mentionnées [valorisation de l'arabe, apprentissage de l'arabe sans stigmatisation] ne pourra être atteinte. (Billiez, 2009 : 10)

Pédagogiquement, ce manuel de grammaire plurilingue pourrait être utilisé de manière commune par les enseignants de français et de langue vivante pour transmettre aux élèves, à travers un vocabulaire commun, de solides connaissances grammaticales. Un tel cours pourrait même avoir lieu sur des moments dédiés. Dans le court terme, les EPI constitueraient une petite marge de manœuvre, autour d'un projet de « language awareness » (Hawkins, 1984) ou de réflexion métalinguistique sur le langage et les langues. En effet, cela permettrait d'enseigner la langue française au plus près des besoins de tous les élèves.

Mais quelle que soit l'ampleur de tels projets plurilingues – modestes ou très ambitieux –, touchant l'UPE2A et les classes ordinaires, ils doivent, pour mobiliser au maximum la communauté éducative, s'insérer dans des projets plus globaux.

3.3.5 Intégrer le plurilinguisme à des démarches plus globales pour en faire une démarche prioritaire

En effet, il est difficile d'évaluer l'impact des démarches plurilingues en UPE2A ou en milieu ordinaire. Le bilan du programme Evlang atteste de cette difficulté¹⁰⁷. De leur côté, Véronique Castellotti et Danièle Moore montrent que la notion même de compétence plurilingue et pluriculturelle, hétérogène et évolutive, implique que les résultats obtenus soient eux aussi difficilement saisissables :

Ces réflexions [sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle] dessinent une conception profondément renouvelée des situations d'appropriation linguistico-culturelle : à des objectifs visant des *résultats finis* stables, homogènes, uniques et complets, elles substituent l'attention à des *processus situés* se construisant de manière instable, approximative, partielle et hétérogène prenant en compte une mobilisation

¹⁰⁷ Cf <http://jaling.ecml.at/french/diaporamas.htm> pp. 40-55 [consulté le 21.04.2017]

réflexive de l'expérience construite et de ses transformations. » (Castellotti & Moore, 2011 : 249)

Dès lors, l'implication dans des démarches plurilingues va davantage relever, de la part des enseignants, d'un choix militant, qui mobilise un temps, une énergie et une motivation que ne partagent pas forcément tous les enseignants et les acteurs éducatifs. Pour convaincre un ensemble de collègues de la pertinence de démarches plurilingues, et ainsi créer une culture plurilingue, il convient de les inscrire non comme une finalité en soi, mais comme contribuant à des finalités plus globales. C'est ce que propose Daniel Coste :

[...] l'école ne devrait pas avoir d'autre choix que de prendre en compte, autant que faire se peut, cette diversité. Mais son rôle est aussi de la mettre au service d'un projet éducatif global intégrant pleinement les dimensions plurilingues et interculturelles à l'intérieur d'une vision et de finalités plus larges (Coste, 2010 : 159)

Ainsi, inscrire le plurilinguisme comme l'un des leviers, entre autres, pour atteindre des objectifs plus larges et plus unanimement partagés par la communauté éducative, peut permettre de donner sa place, plus discrètement mais plus efficacement, à cette dimension.

Par exemple, concernant l'objectif « Favoriser le partenariat et le dialogue avec les parents »¹⁰⁸, les moyens mis en œuvre sont les suivants :

- Mieux exploiter le site ENT du collège en vue d'une meilleure communication avec les familles
- Accueil et rencontre des parents dès le primaire dans le cadre de la liaison CM2/collège, à l'entrée en sixième (organisation de la rentrée, exigences en matière de travail et d'investissement en 6ème)
- Réunions Parents / équipes pédagogiques pour expliciter les méthodes de travail, le programme, ses objectifs et les savoir et savoir-faire à mettre en œuvre à l'entrée en sixième.
- Réunions de remise des bulletins les 1^{er} et 2nd trimestre
- Mieux informer les parents : leur fournir un calendrier sur l'année (dates des relevés de notes, de remise des bulletins, dates et modalités des réunions...)
- Impliquer les parents dans les activités du FSE.
- Impliquer, au mieux, les parents dans les sorties.
- Inciter davantage les parents à participer aux conseils de classes.

On remarque que jamais la question des langues des familles n'est abordée. Or, nous avons vu qu'elle est centrale pour les élèves d'UPE2A mais aussi pour tout un ensemble d'élèves dont les familles parlent d'autres langues que le français. Sans forcément convoquer des

¹⁰⁸ p. 15 du Projet d'établissement.

interprètes, on pourrait s'appuyer sur les richesses déjà présentes dans l'établissement. Ainsi, lors des réunions parents-professeurs, chaque enseignant qui parle / comprend d'autres langues pourrait l'écrire sur un petit panneau, sur le modèle de « English spoken » dans les administrations ou les lieux touristiques. Quelques traducteurs des langues très présentes au collège (arabe, roumain, bulgare, turc) pourraient être présents dans le hall d'entrée, et être mobilisables par les parents d'élèves.

Cela serait d'autant plus utile que, selon les résultats de mon questionnaire (Annexe 7), 19 élèves sur 161, soit plus de 10 % des élèves, estiment que leurs parents ou l'un des deux parents ne maîtrise(nt) pas bien le français. Sur ces 19 élèves, 3 seulement estiment qu'un traducteur serait utile pour eux. Pour les 16 autres, ils ne répondent pas à la question ou disent qu'un traducteur ne serait pas utile. Deux arguments principaux se dégagent :

1/ Soit une autre personne de la famille parle bien français :

- parce qu'il y a déjà mon frère et ma mère c'est parler français
- mon père parle un peu français et mère parle très bien français

2/ Soit c'est l'élève qui assure le rôle de traducteur :

- Car elles ne voudrons pas que qu'elle qu'un d'autre que moi
- Parce que moi même je pourrais leur traduire les choses parlées en français
- Car je suis le traducteur

Les élèves, par cette compétence de traduction, prennent un rôle très important et se substituent, en quelque sorte, à leurs parents, ce qui peut provoquer des malentendus entre le collège et la famille.

Pour les parties « Mieux vivre ensemble » (p. 8) et « L'éducation à l'autonomie et à la responsabilité » (p. 9), le terme « tutorat » (entre AED et élève, entre 6ème et CM2, entre élèves d'une même classe) apparaît. Mais il s'agit à chaque fois d'un tutorat qui ne fonctionne que dans un sens. Un élève est étiqueté en difficulté et doit être aidé. C'est ce que regrette d'ailleurs une collègue qui parle des inclusions des élèves de FLE dans sa matière (Annexe 10). Dans le cas d'élèves allophones (UPE2A ou N+1, N+2, etc.), il serait bon, pour favoriser le « mieux vivre ensemble » et « l'éducation à l'autonomie et à la responsabilité », qu'un tutorat s'instaure entre 2 élèves d'une même classe, l'un allophone et peu francophone, l'autre francophone, et dans les deux sens. Par exemple, un élève d'UPE2A arabophone, pourrait être aidé en histoire-géographie par un élève francophone et arabophone (à l'oral). En échange, l'élève d'UPE2A pourrait aider l'élève francophone à apprendre l'arabe à l'écrit. Un élève d'UPE2A hispanophone pourrait être aidé en SVT par un élève francophone. En échange, il pourrait aider l'autre élève à progresser en espagnol.

C'est un peu dans ce sens que nous fonctionnons en 2016-2017 lors de l'accompagnement éducatif : chaque élève s'est présenté pendant les premières séances et a expliqué quelles langues il parlait, quelles matières étaient ses points forts et ses points faibles. Ainsi, quelques tutorats informels se sont créés et j'ai vu un élève hispanophone faire réciter à un élève francophone son vocabulaire d'espagnol. Il corrigeait sa prononciation avec bienveillance et encouragements. Un autre élève d'UPE2A bon en mathématiques a aidé dans cette matière un élève de classe ordinaire. Ainsi, le caractère unilatéral du tutorat a été brisé.

On voit donc comment le plurilinguisme peut être un excellent levier pour servir des projets plus globaux et plus largement partagés par la communauté éducative (la communication avec les parents, le mieux vivre ensemble).

Conclusion

Ma question initiale était la suivante : **en quoi la prise en compte du plurilinguisme en UPE2A peut-elle permettre aux apprenant.e.s de mieux progresser en langue française ?**

Mon analyse a montré qu'un fonctionnement plurilingue permettait, sur le plan pédagogique, de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe de FLE. L'impact psycho-affectif de démarches plurilingues est également positif. Le bilan sur le plan cognitif est un peu plus délicat à faire. En effet, l'effet « tremplin » et l'effet « miroir » que j'analyse appartiennent peut-être tout autant au domaine cognitif qu'au domaine psycho-affectif. Quand à l'efficacité respective des différents types de démarches, il semble que le recours improvisé mais régulier à la langue des élèves soit plus efficace sur le plan cognitif, alors qu'une démarche plus formalisée comme ma séquence « Comparons nos langues » bouscule davantage les élèves au niveau de leurs représentations. L'évolution du dessin (qui est plutôt un schéma) de l'élève entre le questionnaire 1 (début) et le questionnaire 2 (fin) (Annexe 11b) montre bien, par exemple, qu'elle a pris conscience d'un plus large spectre de langues dans son répertoire plurilingue, ce qui atteste d'une évolution de ses représentations sur elle-même et sur les langues.

C'est bien cette question des représentations qui est sensible et qui crée des obstacles à la prise en compte du plurilinguisme des élèves. En effet, sur le sujet du plurilinguisme, on ne parle pas que de langue, de manière objective. Les enjeux sont bien plus grands, et se situent essentiellement du côté de la sociolinguistique. En effet, les représentations négatives ou tout au moins ambiguës que les élèves ou la communauté éducative peuvent avoir sur le plurilinguisme freinent la mise en place de ces démarches plurilingues. Dans un collège REP où une grande partie des élèves est d'origine maghrébine, les enjeux autour de la langue arabe sont apparus comme particulièrement forts. C'est autour de cette langue, associée à d'autres langues davantage valorisées, que pourra selon moi se développer un plurilinguisme salvateur pour les élèves d'UPE2A, mais aussi pour tous les élèves du collège. En effet, le plurilinguisme, *a priori* situé géographiquement dans la classe de FLE, et dans les limites temporelles d'une année, est un phénomène bien plus vaste, qui traverse ces frontières géographiques et temporelles. Si l'on revient sur le titre de ce mémoire – « la prise en compte du plurilinguisme en UPE2A : enjeux et impacts pour l'apprentissage de la langue française » –, on voit que l'impact et

surtout les enjeux de cette question du plurilinguisme, posés au départ pour l'UPE2A, débordent largement ce cadre pour concerner le collège dans son ensemble.

Il s'agit donc d'une question d'autant plus importante à prendre à bras le corps, non pas uniquement pour elle-même, mais pour résoudre des problèmes qui sont essentiellement de l'ordre du vivre ensemble. L'UPE2A n'est pas un îlot à part, différent, mais un miroir grossissant des classes ordinaires. Concernant la question du plurilinguisme, c'est également un magnifique laboratoire où peuvent être testées des démarches pédagogiques à essayer ensuite en milieu scolaire ordinaire.

Bibliographie

AUGER, Nathalie, 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Édition des archives contemporaines, Paris.

AUGER, Nathalie, BALBOIS Jean-Marc et TERRADES Olivier, 2005, *Comparons nos langues*, Scéren, CRDP académie de Montpellier.

BEACCO, Jean-Claude et alii, 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Document préparé pour le Forum politique « Le droit des apprenant.es à la qualité et l'équité en éducation – le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », Genève. Disponible sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf [consulté le 01.03.2016]

BERTHOUD, Anne-Claude, 2010, « Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme » dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, pp. 3-33.

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Berthoud_Cahiers-Acedle_7-1.pdf [consulté le 04.03.2017]

BERTUCCI, Marie-Madeleine, 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », dans *Le français aujourd'hui* 2007/1 (n° 156), pp. 49-56.

Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-49.htm> [consulté le 17.02.2017]

BERTUCCI, Marie-Madeleine, 2008, « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants » dans Castelloti V. et Huver E.(dir.), 2008, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne n° 11, janvier 2008, pp. 45-53

Disponible sur : http://glottopol.univ-roen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_05bertucci.pdf [consulté le 21.07.2016]

BILLIEZ, Jacqueline, 2009, « La question des ELCO », dans LANGUES ET CITÉ n° 15, *L'arabe en France*, p. 10.

Disponible sur :

https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK EwiYzLK6qLPTAhWLVRoKHWX7BwcQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.culturecommunication.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F93548%2F841102%2Fversion%2F4%2Ffile%2Ffc_15_arabe-en-france_def.pdf&usq=AFQjCNFctus4QdJCJftBSNu8QWFTbYSuA&sig2=vc4iHgPiZyUFpKguhyIXVQ

[consulté le 20.04.2017]

BILLIEZ, Jacqueline, 2011, « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 203-

212. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
[consulté le 28.07.16]

BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick (dir.), 2011a, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, 509 pp. Disponible sur :

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 15.07.16]

BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick, 2011b, « La recherche impliquée par les pratiques : l'axe méthodologique » dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 61-64. Disponible sur :

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

BLANCHET, Philippe, 2011a, « Nécessité d'une réflexion épistémologique » dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 9-19. Disponible sur :

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

BLANCHET, Philippe, 2011b, « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 71-72. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
[consulté le 28.07.16]

BLANCHET, Philippe, 2011c, « L'observation participante », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 73-74. Disponible sur :

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

BLANCHET, Philippe, 2011d, « Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 74-76. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

BOURDIEU, Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Edition FAssiard, Paris, 283 pages.

BRETEGNIER, Aude, 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion. Ouverture d'un champ de recherches interventions » dans Castellotti V. et Huver E. (dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, n° 11, pp. 70-80.

Disponible sur : http://glottopol.univ-roen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_07bretagnier.pdf [consulté le 20.04.2016]

CALVET, Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CANDELIER, Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, pp. 65-90.

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf [consulté le 04.03.2017]

CANDELIER, Michel et DE PIETRO Jean-François, 2011, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 261-273. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

CANUT, Cécile et DUCHÊNE, Alexandre, 2011, « Introduction. Instrumentations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », dans *Langage et société*, 2011/2 (n° 136), pp. 5-12.

Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm> [consulté le 17.02.2017]

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE Danièle, 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Étude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Disponible sur : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> [consulté le 01.03.2016]

CASTELLOTTI, Véronique, 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, pp. 319-331, recherches en didactiques des langues, colloque Acedle, juin 2005.

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf [consulté le 04.03.2017]

CASTELLOTTI Véronique et HUVER Emmanuelle (dir.), 2008, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne n° 11, janvier 2008, 193 p.

Disponible sur : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html [consulté le 21.07.2016]

CASTELLOTTI, Véronique, 2008, « Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire », dans CASTELLOTTI, Véronique et HUVER, Emmanuelle (dir.), 2008, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne n° 11, janvier 2008, pp. 1-12.

Disponible sur : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gp11_01castellotti.pdf [consulté le 22.07.2015]

CASTELLOTTI, Véronique, 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, pp. 181-207.

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf [consulté le 04.03.2017]

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE Danièle, 2011, « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 241-252. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

CHARDENET, Patrick, 2011, « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 77-83. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COSTE, Daniel, 2008, « Education plurilingue et langue de scolarisation », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, pp. 91-107.

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Coste_Cah5-1.pdf [consulté le 03.04.2017]

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Geneviève, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires* (éd. 1997), Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Disponible sur :

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

COSTE, Daniel, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010, pp. 141-165

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf [consulté le 04.03.2017]

DAHLET, Patrick, 2011, « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 45-60

Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

GOFFMAN, Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 2. Les relations en public, éditions de Minuit, Paris.

HAWKINS, Eric, 1984 (1987), *Awareness of language : An introduction*, Cambridge University Press, 226 pp.

HAWKINS, Eric, 1992, « La réflexion sur le langage comme matière-pont dans le programme scolaire, *Repères*, N° 6.

Disponible sur : <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/hawkins-1992-le-langage-comme-matiere-pont.pdf> [consulté le 20.07.2016]

JODELET, Denise, 2003a, « Présentation de l'ouvrage », dans Jodelet, Denise (dir.), 2003, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 2003, pp. 5-7

Disponible sur : <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-5.htm> [consulté le 04.03.2017]

JODELET, Denise, 2003b, « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans Jodelet, Denise (dir.), 2003, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 2003, pp. 45-78

Disponible sur : <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.htm> [consulté le 04.03.2017]

LECONTE, Fabienne et MORTAMET, Clara, 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans GLOTTOPOL n° 6, pp. 22-57.

Disponible sur : http://glottopol.univ-roen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_02lecontemortamet.pdf [consulté le 13.07.2016]

LEVALLOIS, Bruno, 2009, « L'enseignement de l'arabe dans l'institution scolaire française », dans LANGUES ET CITÉ n° 15, *L'arabe en France*, pp. 6-7

Disponible sur :

https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK EwiYzLK6qLPTAhWLVRoKHWX7BwcQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.culturecommunication.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F93548%2F841102%2Fversion%2F4%2Ffile%2Ffc_15_arabe-en-france_def.pdf&usq=AFOjCNFCtus4QdJCJftBStNu8QWFTbYSuA&sig2=vc4iHgPiZyUFpKguhyIXVQ

[consulté le 20.04.2017]

MARTINEZ, Pierre, 2011, « Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels... », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 275-281. Disponible sur :

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

MARTINEZ, Pierre, 2011, « Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 275-281. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

MAURER, Bruno, 2010, « Réponse à Daniel Coste. Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010, pp. 167-179

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Maurer_Cahiers-Acedle_7-1.pdf [consulté le 04.03.2017]

MELO-PFEIFER Silvia et SCHMIDT Alexandra, 2013, « Dessine-moi tes langues et je te dirai qui tu es : le rapport des enfants lusodescendants au portugais comme Langue-

Culture d'Origine en Allemagne », dans *Les Cahiers de L'Acedle*, volume 10, numéro 1, pp. 103-135.

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Melo-Pfeifer_Schmidt_RDLC_v10_n1.pdf [consulté le 04.03.2017]

MOORE, Danièle et CASTELLOTTI, Véronique, 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 118-132. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

NARCY-COMBES Marie-Françoise & SALAÜN Marie, 2014, « Plurilinguisme(s) et entreprise : enjeux didactiques. Editorial », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 11, numéro 2, pp. 3-10. Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf [consulté le 04.03.2017]

PEIGNÉ, Céline, 2008, « Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants » dans Castellotti V. et Huver E. (dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, n° 11, pp. 110-124.

Disponible sur : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_10peigne.pdf

PÉRIER, Pierre, 2007, « Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question », dans Toupiol Gérard (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*, éditions RETZ, pp. 92-107. Disponible sur : http://www.irev.fr/sites/www.irev.fr/files/pierre_perier_article.pdf [consulté le 20.04.2016]

RAPATEL, Valérie, 2011, *Perception et évaluation de la variation en langue chez les élèves nouvellement arrivés en France d'une classe d'accueil*, Mémoire de Master 2 professionnel « Diffusion du français », sous la direction de Clara Mortamet.

RAZATAFI, Elatiana, 2011, « Les dynamiques plurilingues identitaires d'enfants migrants dans une école francophone à Montréal », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 65-69. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

REMY-THOMAS, Florence, 2008 « Les enseignants face à la diversité linguistique : vers une conception alterlinguistique de l'enseignement ? » dans *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 3, pp. 177-197.

Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Thomas_Cah3.pdf [consulté le 04.03.2017]

RISPAIL, Marielle et BLANCHET, Philippe, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Édition des archives contemporaines, Paris, pp. 65-69. Disponible sur : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 [consulté le 28.07.16]

Conférence :

MORO, Marie-Rose, 25 septembre 2015, « Les enfants de migrants : une chance pour l'école », Toulouse, Salle du Sénéchal. Informations sur : http://www.toulangues.org/agenda/evenement.php?val=42434_enfants+migrants+chance+pour+ecole [consulté le 03.03.2017]

DOUMEN, Hélène, 25 novembre 2015, « Le fonctionnement d'une structure UPE2A », Mont-Saint-Aignan, Université des Lettres et Sciences Humaines de Rouen, IRED.

Sites Internet :

Site du CASNAV. Disponible sur : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/?Equipe-et-coordonnees> [consulté le 29.04.2016]

Conseil Départemental de la Haute-Garonne. Partie « Sectorisation ». Disponible sur : <http://www.haute-garonne.fr/fr/nos-missions/education/colleges/sectorisation-des-colleges.html> [consulté le 21.04.2016]

Éducation Nationale, partie « Être parent d'élèves », disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html> [consulté le 20.04.2016]

Eduscol, partie « Ressources pour les EANA ». Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html#lien0> [consulté le 21.04.2016]

ELODIL : <http://www.elodil.com/index.html> [consulté le 01.02.2016]

EVLANG : <http://jaling.ecml.at/french/diaporamas.htm> [consulté le 01.02.2016]

Ministère de la Ville, partie « Système d'information géographique de la politique de la ville ». Disponible sur : <https://sig.ville.gouv.fr/> [consulté le 21.04.2016]

Textes officiels :

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 sur l' « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 [consulté le 01.03.2016]

Circulaire départementale 31 EANA 2015-2016, 22 septembre 2015

Autres :

Projet d'établissement 2015-2019 du collège Toulouse-Lautrec, rédigé en juin 2015

Table des matières

Annexe 1 : Dispense partielle de stage	II
Annexe 2 : Conventions de stage (stages 1, 2, 3).....	V
Convention de stage au CASNAV de Toulouse	V
Convention de stage Collège Claude Nougaro.....	IX
Convention de stage Collège Les Violettes.....	XI
Annexe 3 : Attestations et évaluations de stage (stages 1, 2, 3)	XIII
Attestation et évaluation stage CASNAV de Toulouse.....	XIII
Attestation et évaluation stage Claude Nougaro	XV
Attestation et évaluation de stage Les Violettes.....	XVIII
Annexe 4 : Attestation professionnelle.....	XXI
Annexe 5a : Réunion parents-professeurs : questionnaires parents	XXII
Annexe 5b : Réunion parents-professeurs : questionnaires élèves.....	XXVI
Annexe 6 : Extraits journal de ma pratique.....	XXVIII
Annexe 7 : Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec	XXIX
Annexe 8 : Questionnaire psycho-affectif pour les élèves de FLE (Miszka).....	XXXV
Annexe 9a Grille entretien semi-directif Mouna	XXXVII
Annexe 9b Transcription d'extraits de l'entretien semi-directif Mouna.....	XXXIX
Annexe 10 : Questionnaire communauté éducative Collège Toulouse-Lautrec	XLV
Annexe 11a : Séquence « Comparons nos langues ».....	LXIV
Annexe 11b : Questionnaire début et fin de séquence « Comparons nos langues ».....	LXX
Annexe 11 c : Transcription extraits de la séance 1 « Comparons nos langues », Collège Toulouse-Lautrec.....	LXXIX
Annexe 12 : Questionnaire professeurs de FLE/FLS	LXXXVII

Annexe 1 : Dispense partielle de stage

Annexe 2 : Conventions de stage (stages 1, 2, 3)

Convention de stage au CASNAV de Toulouse

Convention de stage Collège Claude Nougaro

Convention de stage Collège Les Violettes

Annexe 3 : Attestations et évaluations de stage (stages 1, 2, 3)

Attestation et évaluation stage CASNAV de Toulouse

Attestation et évaluation stage Claude Nougaro

Attestation et évaluation de stage Les Violettes

Annexe 4 : Attestation professionnelle

Annexe 5a : Réunion parents-professeurs : questionnaires parents

17/12/15

Questionnaire 1 réunion parents-professeurs

1/ Êtes-vous un homme ou une femme ?.....

2/ Quel est votre âge ?..... 30

3/ Quelle est votre formation (études, apprentissage, etc...) ? IUT Administration

4/ Quel(s) métier(s) faites-vous ou avez-vous fait(s) ?
Directeur du magasin en Pologne (Sais)

5/ Quel est votre lien avec l'élève que vous accompagnez (père, mère, tante, oncle, tuteur/tutrice, etc.) ?

6/ Quelle(s) langue(s) pratiquez-vous ? Indiquez à chaque fois si vous parlez/écrivez cette langue, et quel est votre degré de connaissance de cette langue (notions / niveau moyen / bon / très bon / bilingue).
Anglais - bon

7/ Quelle(s) langue(s) pratique l'élève que vous accompagnez ? Si vous le savez, indiquez à chaque fois s'il parle ou écrit cette langue, et quel est son degré de connaissance de cette langue (notions / niveau moyen / bon / très bon / bilingue).
Anglais - bonnes notions

8/ Pensez-vous qu'il est important que l'élève que vous accompagnez continue à pratiquer la/les autre(s) langue(s) qu'il connaît ? Oui/non, pourquoi ?
A ce moment non parce qu'il doit faire un effort pour apprendre le français.

Questionnaire 2 réunion parents-professeurs

1/ Que vous a apporté cette réunion parents-professeurs ?

Oui - beaucoup d'informations utiles

2/ Quel sont, pour vous, les avantages de la présence de traducteurs-interprètes ?

Je comprends bien le bulletin & le discours - Je comprends le contenu de la scolarité.

3/ Pensez-vous qu'il est important que l'élève que vous accompagnez continue à pratiquer la/les autre(s) langue(s) qu'il connaît ? Oui/non, pourquoi ?

Oui
↳

4/ Avez-vous des suggestions pour améliorer le déroulement de cette réunion ?

non

Non

Questionnaire 1 réunion parents-professeurs

- 1/ Êtes-vous un homme ou une femme ? ... HOMME
- 2/ Quel est votre âge ? ... 44
- 3/ Quelle est votre formation (études, apprentissage, etc...) ?
... BAC + 2 - COMPTABILITE
- 4/ Quel(s) métier(s) faites-vous ou avez-vous fait(s) ?
... ADMINISTRATEUR EN ASSURANCE
- 5/ Quel est votre lien avec l'élève que vous accompagnez (père, mère, tante, oncle, tuteur/tutrice, etc.) ? ... ONCLE
- 6/ Quelle(s) langue(s) pratiquez-vous ? Indiquez à chaque fois si vous parlez/écrivez cette langue, et quel est votre degré de connaissance de cette langue (notions / niveau moyen / bon / très bon / bilingue).
... FRANCAIS - BILINGUE
- ... ROUMAIN - BILINGUE
- ... ANGLAIS - BON
- ... HONGROIS - BON
- 7/ Quelle(s) langue(s) pratique l'élève que vous accompagnez ? Si vous le savez, indiquez à chaque fois s'il parle ou écrit cette langue, et quel est son degré de connaissance de cette langue (notions / niveau moyen / bon / très bon / bilingue).
... ROUMAIN - TRES BON
- ... FRANCAIS - NOTIONS
- ... ANGLAIS - BON ESPAGNOL - BON
- 8/ Pensez-vous qu'il est important que l'élève que vous accompagnez continue à pratiquer la/les autre(s) langue(s) qu'il connaît ? Oui/non, pourquoi ?
... OUI - TRES BIEN DE PRATIQUER PLUSIEURS
- ... LANGUES

Questionnaire 2 réunion parents-professeurs

1/ Que vous a apporté cette réunion parents-professeurs ?

BEAUCOUP D'INFORMATIONS CONCERNANT
L'ORGANISATION AU COLLEGE ET DE LA
CLASSE

2/ Quel sont, pour vous, les avantages de la présence de traducteurs-interprètes ?

PRATIQUE POUR LES PERSONNES QUI
NE MÈTRISENT PAS LE FRANCAIS

3/ Pensez-vous qu'il est important que l'élève que vous accompagnez continue à pratiquer la/les autre(s) langue(s) qu'il connaît ? Oui/non, pourquoi ?

OUI, C'EST IMPORTANT CAR LE
BILINGUISME EST UN ATOUT ET NON
UN HANDICAP

4/ Avez-vous des suggestions pour améliorer le déroulement de cette réunion ?

BON ORGANISATION, AGREABLE

Annexe 5b : Réunion parents-professeurs : questionnaires élèves

Questionnaire 3 réunion parents-professeurs (élève)

1/ Que t'a apporté cette réunion parents-professeurs ?
j'ai été contente

2/ Quel sont, pour toi, les avantages de la présence de traducteurs-interprètes ?
on évite ~~des~~ des erreurs ~~de~~ de mieux ~~comprendre~~
comprendre et ma famille ~~est~~ aussi

3/ Penses-tu qu'il est important que tu continues à pratiquer la/les autre(s) langues que tu connais ? Oui/non, pourquoi ?
oui parce que ~~je~~ après je veux voyager

4/ As-tu des suggestions pour améliorer le déroulement de cette réunion ?
chercher un traducteur qui parle arab littéraire

Questionnaire 3 réunion parents-professeurs (élève)

1/ Que t'a apporté cette réunion parents-professeurs ?

Le professeur explique aux parents comment les élèves travaillent
en classe.

2/ Quel sont, pour toi, les avantages de la présence de traducteurs-interprètes ?

pour tous personnes qui ne comprennent pas la langue
française.

3/ Penses-tu qu'il est important que tu continues à pratiquer la/les autre(s) langues que tu connais ? Oui/non, pourquoi ?

Oui pour ne pas oublier et pour parler avec ma
famille.

4/ As-tu des suggestions pour améliorer le déroulement de cette réunion ?

Annexe 7 : Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec

Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec

Ce questionnaire est anonyme. Je te remercie, donc, de ne pas écrire ton nom ou ton prénom sur cette feuille.

1/ Est-ce que tu as été en classe de FLE au collège ou à l'école primaire ? OUI/NON. Si oui, quel âge avais-tu quand tu as été en classe de FLE ?

Non

2/ Dans quelle classe es-tu aujourd'hui ? 6ème / 5ème / 4ème / 3ème

3/ Quel est ton âge ? J'ai 11 ans

4/ Quelle est ta nationalité ou quelles sont tes nationalités ?

Français, Algérien

5/ Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Avec quel niveau ? (0 est le niveau le plus faible, 10 est le niveau le plus haut).

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

kurde 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe).....

portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

roumain 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bulgare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

turque 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que tu connais :

Algérien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres langues à part celles qui sont présentes au collège (anglais, espagnol) ? OUI/NON

Lesquelles ?

7/ Est-ce que cela te plairait d'apprendre d'autres langues avec des camarades du collège ? OUI/NON

Pourquoi ?

Oui pour partager l'Algérien

8/ Est-ce que tu penses que tes parents maîtrisent bien le français ? OUI/NON

9/ Si NON, est-ce que tu penses qu'il serait utile pour eux d'avoir un traducteur pour rencontrer les adultes du collège ? OUI/NON Pourquoi ?

9/ Est-ce que tes parents ont déjà rencontré les adultes du collège avec un traducteur ? OUI/NON

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec

Ce questionnaire est anonyme. Je te remercie, donc, de ne pas écrire ton nom ou ton prénom sur cette feuille.

1/ Est-ce que tu as été en classe de FLE au collège ou à l'école primaire ? OUI/NON. Si oui, quel âge avais-tu quand tu as été en classe de FLE ?

Oui j'étais en classe de FLE en primaire à 10 ans

2/ Dans quelle classe es-tu aujourd'hui ? 6ème / 5ème / 4ème / 3ème

3/ Quel est ton âge ? 15 et demi

4/ Quelle est ta nationalité ou quelles sont tes nationalités ?

Je suis nigériane, française

5/ Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Avec quel niveau ? (0 est le niveau le plus faible, 10 est le niveau le plus haut).

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 kurde 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe)..... portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 roumain 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bulgare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 turque 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que tu connais :

la langue du nigériane 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Edo (Benin-city) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres langues à part celles qui sont présentes au collège (anglais, espagnol) ? OUI/NON

Lesquelles ? l'Allemand, l'igala, yoroba, espagnol

7/ Est-ce que cela te plairait d'apprendre d'autres langues avec des camarades du collège ? OUI/NON

Pourquoi ?

Car il vient d'un pays étranger

8/ Est-ce que tu penses que tes parents maîtrisent bien le français ? OUI/NON

9/ Si NON, est-ce que tu penses qu'il serait utile pour eux d'avoir un traducteur pour rencontrer les adultes du collège ? OUI/NON Pourquoi ?

9/ Est-ce que tes parents ont déjà rencontré les adultes du collège avec un traducteur ? OUI/NON

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec

Ce questionnaire est anonyme, je te remercie, donc, de ne pas écrire ton nom ou ton prénom sur cette feuille.

1/ Est-ce que tu as été en classe de FLE au collège ou à l'école primaire ? OUI / NON. Si oui, quel âge avais-tu quand tu as été en classe de FLE ?

Oui au collège, j'avais 12 ans.

2/ Dans quelle classe es-tu aujourd'hui ? 6ème / 5ème / 4ème / 3ème

3/ Quel est ton âge ? j'ai 13 ans.

4/ Quelle est ta nationalité ou quelles sont tes nationalités ?

Ma nationalité est Portugaise.

5/ Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Avec quel niveau ? (0 est le niveau le plus faible, 10 est le niveau le plus haut).

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 kurde 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe) portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 roumain 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bulgare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 turque 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que tu connais :

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres langues à part celles qui sont présentes au collège (anglais, espagnol) ? OUI / NON

Lesquelles ? j'aimerais apprendre à parler l'allemand et l'arabe.

7/ Est-ce que cela te plairait d'apprendre d'autres langues avec des camarades du collège ? OUI / NON
Pourquoi ?

Parce que on serait tous ensemble, on apprendra mieux tous ensemble, avec une bonne ambiance.

8/ Est-ce que tu penses que tes parents maîtrisent bien le français ? OUI / NON

9/ Si NON, est-ce que tu penses qu'il serait utile pour eux d'avoir un traducteur pour rencontrer les adultes du collège ? OUI / NON Pourquoi ?

Parce que moi même je pourrais leur traduire les choses parlées en français.

9/ Est-ce que tes parents ont déjà rencontré les adultes du collège avec un traducteur ? OUI / NON

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec

Ce questionnaire est anonyme, je te remercie, donc, de ne pas écrire ton nom ou ton prénom sur cette feuille.

1/ Est-ce que tu as été en classe de FLE au collège ou à l'école primaire ? OUI/NON. Si oui, quel âge avais-tu quand tu as été en classe de FLE ?

NON

2/ Dans quelle classe es-tu aujourd'hui ? 6ème / 5ème / 4ème / 3ème

3/ Quel est ton âge ? 15

4/ Quelle est ta nationalité ou quelles sont tes nationalités ?

nationalité française

5/ Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Avec quel niveau ? (0 est le niveau le plus faible, 10 est le niveau le plus haut).

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

kurde 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe) :

portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

roumain 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bulgare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

turque 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que tu connais :

le tamoul 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

indian 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres langues à part celles qui sont présentes au collège (anglais, espagnol) ? OUI/NON

Lesquelles ? l'arabe... l'italien...

7/ Est-ce que cela te plairait d'apprendre d'autres langues avec des camarades du collège ? OUI/NON
Pourquoi ?

8/ Est-ce que tu penses que tes parents maîtrisent bien le français ? OUI/NON

9/ Si NON, est-ce que tu penses qu'il serait utile pour eux d'avoir un traducteur pour rencontrer les adultes du collège ? OUI/NON Pourquoi ?

9/ Est-ce que tes parents ont déjà rencontré les adultes du collège avec un traducteur ? OUI/NON

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec

Ce questionnaire est anonyme. Je te remercie, donc, de ne pas écrire ton nom ou ton prénom sur cette feuille.

1/ Est-ce que tu as été en classe de FLE au collège ou à l'école primaire ? OUI/NON. Si oui, quel âge avais-tu quand tu as été en classe de FLE ?

Non

2/ Dans quelle classe es-tu aujourd'hui ? 6ème / 5ème / 4ème / 3ème

3/ Quel est ton âge ? j'ai 14 ans

4/ Quelle est ta nationalité ou quelles sont tes nationalités ?

Je suis français et algérien

5/ Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Avec quel niveau ? (1 est le niveau le plus faible, 10 est le niveau le plus haut).

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

kurde 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe).....

portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

roumain 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bulgare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

turque 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que tu connais :

~~arabe~~ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres langues à part celles qui sont présentes au collège (anglais, espagnol) ? OUI/NON

Lesquelles ? NON

7/ Est-ce que cela te plairait d'apprendre d'autres langues avec des camarades du collège ? OUI/NON Pourquoi ?

NON

8/ Est-ce que tu penses que tes parents maîtrisent bien le français ? OUI/NON

9/ Si NON, est-ce que tu penses qu'il serait utile pour eux d'avoir un traducteur pour rencontrer les adultes du collège ? OUI/NON Pourquoi ?

car il parle bien le français

9/ Est-ce que tes parents ont déjà rencontré les adultes du collège avec un traducteur ? OUI/NON

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Questionnaire élèves collège Toulouse-Lautrec

Ce questionnaire est anonyme. Je te remercie, donc, de ne pas écrire ton nom ou ton prénom sur cette feuille.

1/ Est-ce que tu as été en classe de FLE au collège ou à l'école primaire ? OUI/NON Si oui, quel âge avais-tu quand tu as été en classe de FLE ?

2/ Dans quelle classe es-tu aujourd'hui ? 6ème / 5ème / 4ème / 3ème

3/ Quel est ton âge ? 14 ans

4/ Quelle est ta nationalité ou quelles sont tes nationalités ?

Française

5/ Quelle(s) langue(s) parles-tu ? Avec quel niveau ? (1 est le niveau le plus faible, 10 est le niveau le plus haut).

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 kurde 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe) portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 roumain 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bulgare 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 turque 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que tu connais :

Japonais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6/ Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres langues à part celles qui sont présentes au collège (anglais, espagnol) ? OUI/NON

Lesquelles ? Japonais

7/ Est-ce que cela te plairait d'apprendre d'autres langues avec des camarades du collège ? OUI/ NON Je sais pas

8/ Est-ce que tu penses que tes parents maîtrisent bien le français ? OUI/NON

9/ Si NON, est-ce que tu penses qu'il serait utile pour eux d'avoir un traducteur pour rencontrer les adultes du collège ? OUI/NON Pourquoi ?

9/ Est-ce que tes parents ont déjà rencontré les adultes du collège avec un traducteur ? OUI/NON

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Prénom 

I/Toi

- Depuis combien de temps apprends-tu le français ?
6 mois
- Quand es-tu arrivé.e en France ?
juillet 2015
- Avec qui es-tu venu.e en France ?
SOLAL, FAYE
- Mon pays me manque...
(Si tu coches 10, ça veut dire que ton pays te manque énormément. Si tu coches 1 ça veut dire que pas trop.)
(pas du tout) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (beaucoup)
- Je suis content.e d'être en France...
(Si tu coches 1, ça veut dire que la France ne te plaît pas du tout et tu n'est pas content.e d'être ici. Si tu coches 10, ça veut dire que tu es très heureux/herseuse de vivre en France.)
(pas content.e) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (heureux/herseuse)
- Quelles langues parles-tu ?
français
- Quelle est ta langue préférée ?
Français
- Parles-tu ta langue maternelle à la maison ? Oui No
- Écoutes-tu de la musique de ton pays ? Oui No
- Lis-tu des livres dans ta langue maternelle ? Oui No
- Il y a d'autres situations dans lesquelles parles-tu ta langue maternelle ? Oui Si OUI, les quelles ?
11. Est-il important pour toi d'apprendre le français ?
 OUI NO et POURQUOI ? Explique !
parce que j'en ai besoin pour aller à l'école

IV/ Au collège

- Est-ce que tu aimes l'école ? Pourquoi ?
Je n'aime pas le collège, pour faire des études
- As-tu des amis français ? Oui No
Au collège ? Oui No
En dehors du collège ? Oui No
- Parles-tu souvent avec tes camarades de ta classe 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} ?
Très souvent/assez souvent/parfois/jamais
- En classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}, est-ce que les élèves t'aident ?
OUI
- Pendant la récréation, avec qui es-tu ?
avec mes amis
- Les premiers jours, qu'as-tu pensé de ta classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} ?
rien à dire
- Et maintenant, que penses-tu de ta classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} ?
rien
- Est-ce que tu aimerais être avec les mêmes élèves dans ta classe l'année prochaine ?
 OUI Non, je veux pas lycée si je t'arrive

Annexe 9a Grille entretien semi-directif Mouna

Prénom : [REDACTED]

I/Toi

- Depuis combien de temps apprends-tu le français ?
- Quand es-tu arrivé.e en France ?
- Avec quel(s)-tu venue.e en France ? *3 ans
je suis venu.e en France avec ma famille*
- Mon pays me manque...
(Si tu coches 10, ça veut dire que ton pays te manque énormément. Si tu coches 1 ça veut dire que pas trop)
(pas du tout) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (beaucoup)
- Je suis content.e d'être en France...
(Si tu coches 1, ça veut dire que la France ne te plaît pas du tout et tu n'est pas content.e d'être ici. Si tu coche 10, ça veut dire que tu es très heureux/herseuse de vivre en France.)
(pas content.e) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (heureux/herseuse)
- Quelles langues parles-tu ?
je parle arabe, berbère et français
- Quelle est ta langue préférée ?
ma langue préférée est l'arabe
- Parles-tu ta langue maternelle à la maison ? Oui No
- Écoutes-tu de la musique de ton pays ? Oui No
- Lis-tu des livres dans ta langue maternelle ? Oui No
- Il y a d'autres situations dans lesquelles parles-tu ta langue maternelle ? Oui No
Si OUI, les quelles ? *berbère*
- Est-il important pour toi d'apprendre le français ?
 OUI NO et POURQUOI ? Explique !
pour parler un bon français

II/ Au collège

- Est-ce que tu aimes l'école ? Pourquoi ?
Oui, j'aime l'école parce que j'apprends
- As-tu des amis français ? Oui No
Au collège ? Oui No
En dehors du collège ? Oui No
- Parles-tu souvent avec tes camarades de ta classe 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} ?
Très souvent/assez souvent/rarement (un peu)/jamais
assez souvent
- En classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}, est-ce que les élèves t'aident ?
Oui, oui
- Pendant la récréation, avec qui es-tu ?
avec les camarades de la classe
- Les premiers jours, qu'as-tu pensé de ta classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} ?
- Et maintenant, que penses-tu de ta classe de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} ?
- Est-ce que tu aimerais être avec les mêmes élèves dans la classe l'année prochaine ?
 Oui No

Grille entretien Mouna

Mieux te connaître

Âge ?

D'où viens-tu ? Quand es-tu arrivée en France ?

Quelles langues parles-tu ? Avec quel niveau ?

Type d'études ?

Ton travail au collège Toulouse-Lautrec

Depuis combien de temps travailles-tu au collège Toulouse-Lautrec ?

Qu'est-ce qui te plaît dans ce travail ?

Qu'est-ce qui te pèse ?

Estimes-tu que tu es encore plus utile dans le collège parce que tu parles d'autres langues ?

Comment ? Est-ce que tu trouves que cette compétence est valorisée dans le collège par tes collègues, les élèves et/ou ta hiérarchie ?

Ton travail pour le cours d'arabe

Depuis quand ce cours d'arabe existe-t-il ?

Quelle a été ta motivation pour monter ce cours d'arabe ?

Quels sont les objectifs de ce cours, pour toi ? Objectifs pour les élèves ?

Comment est-ce financé ? Qui a soutenu / favorisé ce financement ?

Quels sont les objectifs de ceux/celles qui ont soutenu ce cours ?

Quel est son déroulement ?

Quels sont les élèves qui viennent ? Combien d'élèves ?

Qu'est-ce qui te plaît dans ce travail de cours d'arabe ? Qu'est-ce qui est difficile ?

Qu'est-ce que tu aimerais comme amélioration pour ce cours d'arabe ?

As-tu eu des retours de certaines personnes du collège // cours d'arabe ?

- élèves du cours ?

- élèves pas du cours ?

- parents d'élèves du cours ?

- parents d'élèves pas du cours ?

- professeurs ?

- AED, CPE ?

- administration ?

As-tu des choses à rajouter ?

Annexe 9b Transcription d'extraits de l'entretien semi-directif Mouna

Transcriptions de parties entretien semi-directif Mouna 11.04.2016

Mouna est Tunisienne, née en Tunisie et arrivée en France en 2000 pour ses études. Elle parle l'arabe classique (appris à l'école, dès 3 ans) et le dialecte tunisien (langue maternelle).

Elle a fait un bac littéraire en arabe puis 4 ans d'étude d'histoire option archéologie, puis un DESS archéologie-patrimoine, puis un DEA en sciences de l'antiquité. Elle obtient sa maîtrise en Tunisie, fait son DEA à l'Université à Toulouse. Elle obtient une bourse de la Tunisie puis fait 3 ans de thèse (non achevée).

Elle travaille au Collège Toulouse-Lautrec en tant que surveillante en 2010. C'est sa 6ème année au collège au moment de l'entretien.

Elle décide de monter un projet de cours et de culture arabe après les événements de Charlie Hebdo et les réactions des élèves à ces événements, qui la choquent. Elle voit que grâce à ses origines maghrébines, les choses passent mieux avec elle qu'avec des français sans origines maghrébines. Sa formation d'historienne lui donne confiance pour parler avec les élèves de sujets d'histoire et de religion.

Charlotte Lamy (CL)
Mouna (M)

Conventions de transcription

/ indique une pause

// indique une pause plus longue

/// indique une pause encore plus longue

= indique qu'il n'y a pas de pause entre la fin d'une réplique et le début d'une autre. Les deux répliques s'enchaînent immédiatement, sans pause inter-tour

: indique un allongement de la syllabe

:: indique un allongement plus important

ÉNORME les majuscules indiquent un accent d'intensité ou d'insistance

é- le tiret indique qu'un mot est tronqué

e note le « euh » d'hésitation

' indique une intonation montante

, indique une intonation descendante

(r) indique que le « r » n'est pas prononcé

(rires) indique un comportement non verbal du locuteur, ou un commentaire du transcripteur.

[rires nerveux ?] indique une autre interprétation lorsqu'il y a hésitation ou une transcription phonétique.

Les parties soulignées indiquent un chevauchement entre 2 énoncés

(XXX) indique une séquence non transcribable. Il y a autant de X que de syllabes repérables

13.18

1 CL : est-ce que e : ça t'arrive / d'être avec des familles e : qui parlent pas français ou pas bien français

2 M : oui

3 CL : et du coup tu t(e) retrouves e à :: parler arabe avec eux ::

4 M : e :: oui

5 CL : avec ces familles-là

6 M : oui ça ouais ça m'arrive ouais

7 CL : alors c'est des familles e des élèves plutôt d(e) FLE ou pas que enfin est-ce que tu peux dire

8 M : non pas que / des élèves de FLE hein on a des élèves e de général que les parents ne parlent pas du tout français quoi

9 CL : mmh / mmh

10 M : donc vraiment ils parlent e quelques mots quoi / donc parfois ça m'arrive de leur ex-expliquer donc en arabe de :

11 CL : d'accord

12 M : voilà

13 CL : tu parles plutôt e :: quel arABE alors avec ces familles-là

14 M : oui avec EUX donc je parle :: mon diaLECTe tunisien

15 CL : hmm hmm

16 M : parce qu'après ils / comprennent / après e j(e) les explIque : mais vraiment e :: avec OUI y a quelques mots de di-di- j(e) comprends quelques mots quoi / du dialecte algérien et marocain / mais après voilà donc e on arrive : à : s(e) comprendre en fait /

17 CL : d'accord / [inspiration] et :: et avec les élèves de FLE est-ce que :: t'as eu e : l'occasion e de : justement e : parler arabe

18 M : Non / avec eux / franch(e)ment non pas du tout

19 CL : d'accord

20 M : plus français que : que arabe parce que EUX on dit qu'ils ont là pour apprendre le français donc ça sert à RIEN e : y s(e) parlent TRES BIEN arabe donc ça sert à rien de : parler avec eux arabe quoi / mais après ils essaient hein ils parlent avec moi en arabe donc je réponds en français et du coup donc ils insistent et : non mais avec eux ça s(e) passe très bien quoi

21 CL : d'accord

22 M : donc e ici on parle plus e français qu'arabe

23 CL : d'accord

24 M : j-just(e) / SAUF e voilà quand ils veulent : rigoler et tout ça donc e / ils sont fiers parfois donc / VOILA on ::

25 CL : ouais de / montrer qu'ils parlent arabe

26 M : oui / de montrer qu'ils parlent arabe et tout donc ouais

27 CL : d'accord [inspiration] e :: mmh est-ce / tu trouves que : / cette compétence que tu as / e : de parler e :: d'autres langues / est valorisée dans l(e) collègue par e :: tes collègues ou par les élèves / ou par ta hiérarchie / alors on va commencer d'abord par tes collègues / est-ce que tu trouves que c'est valorisé par tes collègues

28 M : e :: NON en fait le problème que comme on n'a pas l(e) DROIT d(e) parler : e :: autre langue que le français ///¹ donc ça ch(e) pense que ça pose : voilà e :: les élèves donc

¹ Regard surpris et dubitatif de CL

ils ont pas l(e) droit de parler autre langue que le français e : quand ils rentrent à la vie scolaire

28 CL : c'est QUI en fait a mis cette règle :

30 M : je sais pas / on sait pas donc e : c'était tout l(e) temps comme ça hein

31 CL : mais ça vient d'où e :

32 M : je SAIS PAS DU TOUT / ah c'est c'est ::/ c'est tout l(e) temps non non

33 CL : toi quand t'es arrivée e :

34 M : quand chuis arrivée

35 CL : on t'a dit c'est CLAIR les élèves ont pas l(e) droit de parler e : arabe

36 M : oui voilà

37 CL : d'accord'

38 M : ah oui oui parce que ça ça fait tout un débat à la vie scolaire parce que y avait les filles qui parlaient un p(e)tit peu avec les élèves ben avec les ÉLEVES quoi en arabe et tout ça / et ça monté e :: même au CA quoi OUI : ils parlaient à la vie scolaire ils parlaient trop arabe e : avec les enfants

39 CL : d'accord'

40 M : oui oui

41 CL : mais c'était quand ça'qu(e) c'est arrivé'

42 M : bé c'est e : j'étais moi ben au début quand y avait les X ben y avait e : [...] donc elle parlait pas mal avec eux en arabe et tout ça / ça remonTAIT hein ça remontait que ah oui / oui oui ça remontait que e :: du coup on s'est e :

43 CL : d'accord

44 M : ouais on s'est remonté les bretelles

45 CL : et on vous a

46 M : ah oui hein

47 CL : on vous a remonté les bretelles

48 M : ah oui oui

49 CL pa(r)ce que vous les surveillants vous parliez arabe avec

50 M : y en a oui y en a qui parlent

51 CL : des élèves

52 M : ouais c'est pour ça moi y savaient pas que j'étais TunisiENNE les élèves pa(r)ce que j(e) parlais jamais arabe quoi

53 CL : d'accord' ah ouais donc au début ouais t'as fait en sorte de pas e : parler arabe

54 M : ah oui oui donc e : SAUF que VRAIment y ont BESOIN à l'administration c'est quand j'ai fait deux ans là en bas là à l'adminISTRATION / parfois y : vraiment c'est arrivé DEUX FOIS / ya des familles mais qui parlaient e : AUCUN mot français quoi

55 CL : mmh mmh

56 M : y avait e : et là y étaient obligés de : VOILA / de m'appeler pour e : traduire quoi

57 CL : pour traduire hm

58 M : mais sinon on n'a pas l(e) droit d(e) parler non non c'est vraiment e :

59 CL : d'accord'

60 M : ouais / non mais c'est marrant

61 CL : c'est marrant hein/ ch(e) savais pas donc e : ouais du coup c'est pas valorisé pa(r)ce que t(out) façons vous avez pas l(e) DROIT à la vie scolaire

62 M : ben non

63 CL : de parler arabe

64 M : non avec les élèves e : on parle que en français

65 CL : d'accord

66 M : donc e:/ voilà

67 CL : et : est-ce que TROUVES que cette compétence / de bon de parler arabe est valorisée par les ELEVES // est-ce que tu sens que : les les élèves y trouvent ça CHOUETTE que

68 M : oui

69 CL : que : tu parles arabe

70 M : ouais ah oui oui oui oui les élèves trouvent : ouais vraiment sympa de parler e : même n'imPORTE quelle LANGUE hein donc e voilà l'arabe ou autre langue y trouvent oui oui y trouvent c'est sympa de parler d'autres langues

71 CL : est-ce que tu parles d'autres LANGUES à part français et arabe

72 M : non non non moi j(e) parle que arabe / mais du coup voilà français arabe

73 CL : mais / t'as remarqué d'OUÛ e : que

74 M : BEN / y sont contents quand quelqu'un parle / espaGNOL : quand y écoutent c-c'est voilà e pour eux c'est voilà ça fait plaiSIR quoi

75 CL : mmh mmh

76 M : quand on voit quelqu'un qui arrive donc qui parle espagnol il rentre à la vie scolaire y a quelqu'un qui lui parle espagnol il est CONTENT : il est

77 CL : ah oui c'est arrivé qu'i(l) ait des surveillants qui parlent espaGNOL :

78 M : ah oui oui du coup i(ls) sont CONTENTS quoi

79 CL : mmh mmh

80 M : mais NON comme on a pas l(e) droit donc e :

81 CL : d'accord / donc même l'espagnol e :: i(ls)-

82 M : ah non non

83 CL : i(ls) essaient de pas parler espagnol

84 M : aucune langue quoi // donc e : vraiment c'est :

85 CL : d'accord mais c'est QUI qui vous l'a dit CLAIREment' // ça'

86 M : / eh bé :: TOUS quoi on n'a pas l(e) DROIT hein : je sais pas moi depuis qu(e) j(e) suis arriVEE e :: eh ben les principaux e : successivement e::

87 CL : d'accord

88 M : e : voilà quand on PARLE / la CPE : on parle que français quoi

89 CL : d'accord / et on vous a donné des raisons ou pas' / par rapport à ça'

90 M : ben parce que on est dans une école / dans une ECOLE laïque française donc on PARle que français ///

91 CL : donc le fait de :: parler :: une autre langue ça respecterait pas la laïcité'

92 M : voilà ça respecte pas la laïcité ça respecterait PAS que les élèves i(ls) sont tous e : français : donc i(ls) parlent français e :

93 CL : mmh mmh [ton légèrement dubitatif]

94 M : / donc sinon on va rentrer dans le commun- communauTAIRE machin et tout ça quoi

95 CL : d'accord [aspiration] et :: donc e :: alors ch(e) finis ma p(e)tite question : e du coup e :: pareil / cette compétence est-ce qu'elle est valorisée par ta hiéRARCHIE

96 M : e : non non ch(e) pense pas // non pas du tout

97 CL : on t'a jamais dit ah tiens c'est pratique que tu parles arABE ou c'est bien

98 M : non / pas du tout /non non pas du tout

99 CL : d'accord / même SI / à certains moments t'AS dû faire des traductions à l'administraTION /

100 M : oui mais e : e : voilà / c'était e : juste voilà // j'étais là où moMENT quand il faut l(e) faire quoi c'est tout

101 CL : mmh / d'accord [inspiration] et e : TOI t'en penses quoi de cette idée de :: l'arabe-(en)fin de des LANGues étrangerES qu'on vous interdit de parler : e : à la vie scolaire

102 M : /// e :: /// [inspiration] XX on m'a jamais posé la question en fait XX le truc comme ça après parce qu'après en fait le problème ICI je sais pas moi j'ai travaillé que ici / que les élèves après / ils rentrent trop dans e : voilà lui donc e : il est arABE on est sympa avec lui e : l'autre il est pas arabe donc e voilà on :: on le fait quand même e : voilà // e : il déGUSTE quoi /

103 CL : mmh mmh il est arabe c'est ça veut dire il parle arabe e :

104 M : voilà donc on est de la MÊME communauté donc e : on lui doit le respect tout ça quoi et : quelqu'un d'autre NON on s'en fout complèt(e)ment e : c'est e : //

105 CL : mmh mmh // ouais

106 M : et ça je pense que je sais pas moi je pense qu'i(ls) ont fait ça par rapport aux élèves quoi / plus que : / plus qu'autre chose quoi

107 CL : mmh mmh

108 M : comme ça i(ls) se sentent pas non plus e :: pa(r)ce que déjà à la maiSON donc e : i(ls) parlent e : y a des parents qui parlent avec eux QUE en arabe [inspiration] i(ls) arrivent au collègue : donc e : paREIL e : donc ch(e) pense que c'est e : /

109 CL : ouais / pour éviter l(e) communautarisme

110 M : je pense que c'est juste pour ça quoi

111 CL : et pour e :

112 M : pour vraiMENT éviter le :: ouais // mais après voilà y a d'autres collègues donc ceux i(ls) parlent pas arabe donc i(ls) vont pas : i(ls) restent là donc là i(ls) comprennent RIEN et c'est pas :

113 CL : mmh mmh

114 M : c'est pas sympa par rapport à eux quoi

115 CL : mmh mmh // d'accord [inspiration] e :: très bien e :: alors / après: /

21.07

[...]

23.00

116 M : eh donc APRES quand j'ai monté le proJET / là c'était plus j'étais ch- choquée que :: j'avais PLUS des non maghrébins / qui étaient vraiment e : i(ls) voulaient apprendre et tout ça QUE les maghrébins / et la CAUSE au début donc je :: franch(e)ment c'est passé comme ça j'ai dit non i(ls) ont pas envie tout ça mais en fait i(ls) ont HONTE / i(ls) ont eu honte parce qu'i(ls) savaient PAS // et pour EUX c'était vraiment voilà de dire ah ouais on est arabes et tout ça i(ls) étaient devant moi mais là oui mais dis moi un mot bé vas-y donc e : ben non / là i(ls) étaient mais c'était / voilà //

117 CL : mais e :: du coup / c(e) que ch(e) comprends pas bien / c'est que donc y a plein d'élèves / e : donc des français d'origine maghrébine /

118 M : ouais

119 CL : qui e :: PARLENT quand même e : une autre langue

120 M : NON / i(ls) ont qu(e) des mots :: i(ls)

121 CL : ils ont des mots

122 M : voilà i(ls) ont QUE des mots quoi

123 CL : c'est ces mots-là qu'on leur interdit de parler en fait e :: e : en arabe e : pa(r)ce que tu m(e) disais qu(e) voilà c'est interdit :: d(e) parler arabe on veut pas qu(e) les enfants parlent arABE

124 M : OUI voilà ces mots-là quoi

125 CL : mais en fait t(outes) façons i(ls) parlent pas beaucoup

126 M : mais NON voilà i(ls) ont qu(e) des mots ils rentrent e : e : au lieu de dire b-bonjour e salam alaykum

- 127 CL : mmh
- 128 M : au lieu de dire e : voilà des trucs au r(e)voir beslama et tout ça
- 129 CL : mmh mmh
- 130 M : i(ls) ont wallah e :: mais des MOTS quoi
- 131 CL : mmh mmh / mmh mmh
- 132 M : c'est Impressionnant le nombre : d'élèves : i(ls) ont que des mots i(ls) placent les mots parfois mais e : n'importe où / parfois ça veut rien dire / mais ils le sortent parce que c'est des mots qu'i(ls) entendent chez eux :: ils parlent une langue i(ls) parlent pas non plus avec leurs parents quoi pa(r)ce que même avec e : même chez eux i(ls) parlent : tu vois une phrase en français e ::: quatre mots en français trois mots en arabe c'est un mélange e :::
- 133 CL : d'accord
- 134 M : ouais / et du coup i(ls) sont TELlement i(ls) sont voilà e : // alors i(ls) sont i- i(ls) connaissent RIEN quoi / en fait,
- 135 CL : mmh mmh mmh
- 136 M : et là c'est c'est e : et du coup donc e : i(ls) viennent pas enfin au début donc e : i(ls) ont PAS osé venir parce que voilà X
- 137 CL : ouais i(ls) avaient HONTE de
- 138 M : ah bé i(ls) avaient honte de voilà
- 139 CL : de montrer qu'i(ls) savaient pas grand-chose en fait
- 140 M : ouais voilà que voilà on EST pa(r)ce que dans la cour OUAIS on est ch(e) sais pas quoi OUI moi chuis algérien ils sortent leur drapeau machin et tout ça mais après XX donc e : voilà y a rien c'est e : c'est un peu voilà ch(e) pense qu'i(ls) sont e : frustrés quoi
- 141 CL : mmh mmh
- 142 M : donc e voilà là oui notre langue e : : d'origine mais ON la connaît pas on sait rien donc e :
- 143 CL : d'accord
- 25.20**

Annexe 10 : Questionnaire communauté éducative Collège Toulouse-Lautrec

QUESTIONNAIRE : la communauté éducative et les langues

Ce questionnaire restera anonyme, et utilisé dans le cadre de mon mémoire professionnel.
D'avance, je vous remercie pour vos réponses.

Partie 1 / Pour tous les personnels du collège

1/ Êtes-vous personnel enseignant, administratif, de vie scolaire ou agent ? (entourez la réponse)

2/ Êtes-vous enseignant.e de langue vivante ou ancienne ? OUI / NON Enseignant.e de français ?
OUI/NON

3/ Quel est votre âge ? 38 ans

4/ Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ? 4 ans

5/ Depuis combien de temps exercez-vous votre métier actuel ? 15 ans

6/ Quels sont les 2 points les plus positifs dans votre métier actuel, dans votre établissement ?

le dynamisme pédagogique de l'équipe enseignante. Des élèves qui s'impliquent / probablement dans une discipline

7/ Quels sont les 2 points que vous souhaiteriez voir être améliorés ?

plus de rigueur dans la gestion par la hiérarchie... une meilleure coordination entre les 3 équipes : vie sc, administration, vie sportive

8/ Est-ce que vous estimez que vous participez à l'accueil des élèves de FLE dans votre établissement ? OUI/ NON Merci de préciser comment, pourquoi ?

Oui... Intégration en classe... Aménagement de documents (traduction, adaptation) élèves débutants - échanges avec professeur de FLE

9/ Quelles langues connaissez-vous ? Avec quel degré de maîtrise (0 est le plus faible / 10 est le plus fort) ?

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe)

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que vous connaissez (entourez le chiffre qui correspond à votre niveau) :

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10/ Où parlez-vous chacune de ces langues ?

..... *Amis ; voyages*

.....

.....

11/ Au travail, parlez-vous d'autres langues à part le français ? Avec qui, dans quel contexte ? Si non, pourquoi ?

..... *Anglais avec les FLE quand c'est nécessaire*

.....

.....

12/ Est-ce que vous parlez une autre langue avec les élèves de FLE ? Si oui, quelle langue ? Si non, pourquoi ?

.....

.....

.....

13/ Estimez-vous que la connaissance d'une langue étrangère est utile pour votre travail ?

OUI/NON. Pourquoi ?

..... *Non la raison précédente*

..... *pour l'ouverture culturelle / conceptuelle, le déplacement intellectuel qu'elle amène avec le regard sur notre langue & culture*

14/ Est-ce que vous pensez qu'il vous serait utile d'apprendre une langue étrangère pour votre travail ? OUI/ NON. Pourquoi ?

..... *Oui, surtout pour les mêmes raisons. Ceci a été*

..... *pas ma priorité*

.....

15/ Quand vous êtes amené.e à parler une langue étrangère dans votre travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : stressé.e / honteux-euse / mal à

l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre : *mais assurée*

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

... *Stressée par manque de pratique. Par pudeur. Assurée car je ne débrouille, et parce que ça donne plus de sérénité à ma pratique. elle est hors frontière, je peux la traduire*

16/ Quand quelqu'un parle une langue étrangère à côté de vous au travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : en colère / stressé.e / honteux-euse / mal à l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre :

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :


Tout dépend de qui parle, comment, pourquoi.
Si c'est un échange en arabe entre d'êtres en plein cours pour faire une copie je ne l'accepte pas. Dans tous les autres cas c'est heu...

17/ Connaissez-vous les services de traduction-interprétariat du CCPS-CARMI ? OUI / NON

Si oui, comment les avez-vous connus ?

18/ Utilisez-vous les services de cette association ? Si oui, à quelle occasion ? Si non, pourquoi ?

Déconnaissance, pas de nécessité vitale, donc pas prioritaire ou la nature de travail que j'ai déjà.

Merci aux non enseignants d'avoir répondu à ce questionnaire ! Merci aux enseignants de continuer à répondre aux questions ... 

Partie 2 : Pour les enseignants de l'établissement

1/ Avez-vous des élèves de FLE en inclusion dans vos cours ? OUI / NON

2/ Selon vous, quels sont les points positifs de cette inclusion ?

Quand elle est bien réalisée, c'est dynamique pour le groupe qui se décentre, fait un grand effort pour entrer en communication avec le(s) PE, d'aider à comprendre... La satisfaction de voir les jeunes proposer eux-mêmes le groupe de leur expérience

3/ Quels sont les points négatifs ?

La charge de travail. La gestion d'une ENCORE PLUS GRANDE hétérogénéité.

4/ Que mettez-vous en place, dans vos cours, pour les élèves de FLE ?

cf. question 8) de la partie I

5/ A votre avis, que faudrait-il faire en plus pour qu'un élève de FLE profite au maximum de votre cours ?

Plus de concentration en équipe avec les enseignants de la classe + l'enseignant de FLE. Ce fut le point déjà, mais nous manquons du temps nécessaire à une grande cohésion.

6/ Parmi toutes ces possibilités d'aide aux élèves de FLE, merci d'entourer le degré de pertinence (0 est le minimum et 5 est le maximum) :

a/ un dictionnaire bilingue :

- utile : 0 1 2 3 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 5

b/ un sous-main avec du vocabulaire bilingue important pour votre matière ?

- utile : 0 1 2 3 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 5 Oui mais quel travail... un par langue... ?

c/ des affiches bilingues que les élèves ont le droit d'afficher dans la classe :

- utile : 0 1 2 3 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 5

d/ du temps supplémentaire pour que les élèves de FLE fassent les évaluations :

- utile : 0 1 2 3 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 5

Je ne sais pas déjà testé. Pas marché... pourquoi ?

e/ des évaluations plus courtes :

- utile : 0 1 2 3 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 5 *Oui mais charge de travail*

f/ des évaluation bilingues :

- utile : 0 1 2 3 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 5 *Je ne*

g/ une possibilité de répondre aux question dans la langue maternelle des élèves

- utile : 0 1 2 3 4 5

- simple à mettre en place 0 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 5 *Qui nous fournirait ? français ? ...*

Vos commentaires sur ces différentes possibilités :

.....
.....
.....
.....

7/ Si vous êtes enseignant.e de français ou de langue vivante, vous arrive-t-il de faire appel à d'autres langues pour expliquer un point de grammaire ? Si oui, merci de donner un exemple et d'expliquer l'intérêt, pour vous, d'une telle démarche.

.....
.....
.....
.....

8/ Pensez-vous qu'il serait utile pour les élèves d'assurer certains cours dans une langue étrangère ? OUI/NON. Quels seraient, selon vous, les cours prioritaires ? Pourquoi ?

? - OUI *Français... de la seconde la compréhension de autre discipline.*

.....
.....
.....

9/ Pensez-vous qu'il serait possible d'assurer certains cours dans une langue étrangère ? OUI/NON. Merci de préciser à quel type de cours vous pensez ?

Pas dans le collège que je connais si non dans le cadre de cours de français

.....
.....

10 / D'après vous, comment se passe l'intégration des élèves de FLE à l'intérieur du groupe classe ?

Assez bien. On bécote, mais ils sont bien accueillis par les autres

Et au sein du collège ?

Je ne sais pas

Pourquoi ?

11/ Comment qualifieriez-vous le dialogue, les échanges entre les élèves de FLE et les autres élèves de la classe ?

Bon

12/ Quelles sont les attitudes des élèves de FLE vis-à-vis des élèves de leur classe ?

Défiants, craintifs

13/ Quelles sont les attitudes des élèves des classes ordinaires vis-à-vis des élèves de FLE ?

Curieuse, altruiste

14/ Selon vous, quels sont les plus gros obstacles à l'intégration des élèves de FLE dans le collège ?

La langue. Peut être le fait qu'il n'y ait pas un apport de la part des PE. ex. pour moi pas une présentation à penser dans laquelle ils en diraient un peu + br. eux inverseraient les rôles le temps d'un cours par des jeux de rôle

15/ D'après vous, comment pourrait-on améliorer l'intégration des élèves de FLE ?

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Charlotte Lamy

QUESTIONNAIRE : la communauté éducative et les langues

Ce questionnaire restera anonyme, et utilisé dans le cadre de mon mémoire professionnel.
D'avance, je vous remercie pour vos réponses.

Partie 1 / Pour tous les personnels du collège

1/ Êtes-vous personnel enseignant, administratif, de vie scolaire ou agent ? (entourez la réponse)

2/ Êtes-vous enseignant.e de langue vivante ou ancienne ? OUI / NON Enseignant.e de français ?
OUI/NON

3/ Quel est votre âge ? ... 37 ans

4/ Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ? ... 7 ans

5/ Depuis combien de temps exercez-vous votre métier actuel ? ... 10 ans

6/ Quels sont les 2 points les plus positifs dans votre métier actuel, dans votre établissement ?

..... Equipe enseignante solidaire ; projet pédagogique intéressant

7/ Quels sont les 2 points que vous souhaiteriez voir être améliorés ?

..... Equipe de direction stable ; plus d'A.E.D. ; 1 deuxième CPE

8/ Est-ce que vous estimez que vous participez à l'accueil des élèves de FLE dans votre établissement ? OUI / NON Merci de préciser comment, pourquoi ?

..... Inclusion dans les classes

9/ Quelles langues connaissez-vous ? Avec quel degré de maîtrise (0 est le plus faible / 10 est le plus fort) ?

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe)

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que vous connaissez (entourez le chiffre qui correspond à votre niveau) :

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10/ Où parlez-vous chacune de ces langues ?

..... *En voyage*
..... *Avec Assistant de langue*
.....

11/ Au travail, parlez-vous d'autres langues à part le français ? Avec qui, dans quel contexte ? Si non, pourquoi ?

..... *l'Anglais -> la matière que j'enseigne*
.....
.....

12/ Est-ce que vous parlez une autre langue avec les élèves de FLE ? Si oui, quelle langue ? Si non, pourquoi ?

..... *l'Anglais*
.....
.....

13/ Estimez-vous que la connaissance d'une langue étrangère est utile pour votre travail ?

OUI NON. Pourquoi ?

..... *Pour pouvoir communiquer*
..... *aller vers l'autre*
.....

14/ Est-ce que vous pensez qu'il vous serait utile d'apprendre une langue étrangère pour votre travail ? OUI NON. Pourquoi ?

..... *↳ Pour certains profils particuliers*
.....
.....

15/ Quand vous êtes amené.e à parler une langue étrangère dans votre travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : stressé.e / honteux-euse / mal à

l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre :

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

.....
.....

16/ Quand quelqu'un parle une langue étrangère à côté de vous au travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : en colère / stressé.e / honteux-euse / mal à l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre :

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

..... C'est une chance.....
.....

17/ Connaissez-vous les services de traduction-interprétariat du CCPS-CARMI ? OUI / NON

Si oui, comment les avez-vous connus ?

.....
.....

18/ Utilisez-vous les services de cette association ? Si oui, à quelle occasion ? Si non, pourquoi ?

..... Non.....
.....

Merci aux non enseignants d'avoir répondu à ce questionnaire ! Merci aux enseignants de continuer à répondre aux questions ... 😊

Partie 2 : Pour les enseignants de l'établissement

1/ Avez-vous des élèves de FLE en inclusion dans vos cours ? OUI / NON

2/ Selon vous, quels sont les points positifs de cette inclusion ?

..... Echange..... Prise en compte des histoires des uns et
..... des autres..... -> Solidarité entre élèves et FLE.....
.....

3/ Quels sont les points négatifs ?

..... Inclusion en petite.....
..... Parfois difficile de les faire suivre la progression.....
.....

4/ Que mettez-vous en place, dans vos cours, pour les élèves de FLE ?

.....travail en îlots avec les autres élèves de la classe.....
.....Ils sont souvent associés à des pairs / mamaines.....
.....
.....

5/ A votre avis, que faudrait-il faire en plus pour qu'un élève de FLE profite au maximum de votre cours ?

.....Qu'il soit le plus souvent..... Qu'il puisse participer au.....
.....travail élaboré en classe..... Qu'il ne soit pas juste spectateur.....
.....

..... En cours de langues, c'est intéressant de travailler les jeux de rôles.....

6/ Parmi toutes ces possibilités d'aide aux élèves de FLE, merci d'entourer le degré de pertinence (0 est le minimum et 5 est le maximum) :

a/ un dictionnaire bilingue :

- utile : 0 1 2 3 4 (5)

- simple à mettre en place : 0 1 (2) 3 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 (5)

b/ un sous-main avec du vocabulaire bilingue important pour votre matière ?

- utile : 0 1 2 3 (4) 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 (4) 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 (5)

c/ des affiches bilingues que les élèves ont le droit d'afficher dans la classe :

- utile : 0 1 2 (3) 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 (3) 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 (5)

d/ du temps supplémentaire pour que les élèves de FLE fassent les évaluations :

- utile : 0 1 2 3 4 (5)

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 (5)

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 (5)

e/ des évaluations plus courtes :

- utile : 0 1 2 3 4 (5)

- simple à mettre en place : 0 1 2 3 4 (5)

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 (5)

f/ des évaluations bilingues :

- utile : 0 1 2 (3) 4 5

- simple à mettre en place : 0 1 2 (3) 4 5

- vous seriez d'accord : 0 1 2 3 4 (5)

g/ une possibilité de répondre aux questions dans la langue maternelle des élèves

- utile : 0 1 2 3 4 5 ?

- simple à mettre en place : (0) 1 2 3 4 5

- vous seriez d'accord : (0) 1 2 3 4 5

Vos commentaires sur ces différentes possibilités :

..... La difficulté c'est que l'arrivée des élèves F.L.E. est en continu
dans l'année scolaire.....

..... peut être prévoir un "kit de survie" dans sa matière.....

..... avec traductions des consignes de base / Vocabulaire nécessaire.....

7/ Si vous êtes enseignant.e de français ou de langue vivante, vous arrive-t-il de faire appel à d'autres langues pour expliquer un point de grammaire ? Si oui, merci de donner un exemple et d'expliquer l'intérêt, pour vous, d'une telle démarche.

..... Sur certains repères de compréhension écrite.....

..... Mots transparents (français / Anglais).....

..... Mots hérités d'autres langues.....

8/ Pensez-vous qu'il serait utile pour les élèves d'assurer certains cours dans une langue étrangère ?

OUI/NON. Quels seraient, selon vous, les cours prioritaires ? Pourquoi ?

..... Je ne sais pas.....

9/ Pensez-vous qu'il serait possible d'assurer certains cours dans une langue étrangère ? OUI/NON.

Merci de préciser à quel type de cours vous pensez ?

..... Peut être en bases - Mathématiques.....

..... ou d'histoire - Géographie.....

10 / D'après vous, comment se passe l'intégration des élèves de FLE à l'intérieur du groupe classe ?

Plutôt bien... Les élèves du collège sont surtout contents de pouvoir les aider / les guider.

Et au sein du collège ?

idem

Pourquoi ?

Solidarité entre les jeunes

C.S.P. de fabriqués dans notre collège, beaucoup d'élèves ont été FLE avant.

11/ Comment qualifieriez-vous le dialogue, les échanges entre les élèves de FLE et les autres élèves de la classe ?

Dialogue limité parfois, mais attitude toujours très accueillante.

12/ Quelles sont les attitudes des élèves de FLE vis-à-vis des élèves de leur classe ?

Parfois en retrait... surtout déstabilisés par le fonctionnement du groupe classe pour certains... c'est d'autant plus...

13/ Quelles sont les attitudes des élèves des classes ordinaires vis-à-vis des élèves de FLE ?

La majorité les accueille avec plaisir.

14/ Selon vous, quels sont les plus gros obstacles à l'intégration des élèves de FLE dans le collège ?

Dispositif b.b.f. trop bref... Certains ne maîtrisent pas assez le français pour pouvoir suivre convenablement tous les cours... parfois certains décrochent à cause de la barrière de la langue.

15/ D'après vous, comment pourrait-on améliorer l'intégration des élèves de FLE ?

Avant de les inclure dans nos groupes classes, leur accorder un temps seul... mise à niveau dans la matière... nous permettre de mieux connaître leur histoire... nous permettre d'adapter les cours en fonction de leur niveau.

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Charlotte Lamy

QUESTIONNAIRE : la communauté éducative et les langues

Ce questionnaire restera anonyme, et utilisé dans le cadre de mon mémoire professionnel.
D'avance, je vous remercie pour vos réponses.

Partie 1 / Pour tous les personnels du collège

1/ Êtes-vous personnel enseignant, administratif, de vie scolaire ou agent ? (entourez la réponse)

2/ Êtes-vous enseignant.e de langue vivante ou ancienne ? OUI / NON Enseignant.e de français ? OUI/NON

3/ Quel est votre âge ?

4/ Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ?

5/ Depuis combien de temps exercez-vous votre métier actuel ?

6/ Quels sont les 2 points les plus positifs dans votre métier actuel, dans votre établissement ?
.....

7/ Quels sont les 2 points que vous souhaiteriez voir être améliorés ?

Etre plus entendu par la hiérarchie

8/ Est-ce que vous estimez que vous participez à l'accueil des élèves de FLE dans votre établissement ? OUI/ NON Merci de préciser comment, pourquoi ?

OUI au Self

9/ Quelles langues connaissez-vous ? Avec quel degré de maîtrise (0 est le plus faible / 10 est le plus fort) ?

allemand 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe)

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que vous connaissez (entourez le chiffre qui correspond à votre niveau) :

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10/ Où parlez-vous chacune de ces langues ?

.....
.....
.....

11/ Au travail, parlez-vous d'autres langues à part le français ? Avec qui, dans quel contexte ? Si non, pourquoi ?

..... Non pas l'occasion

12/ Est-ce que vous parlez une autre langue avec les élèves de FLE ? Si oui, quelle langue ? Si non, pourquoi ?

..... oui Rarement Mais l'anglais

13/ Estimez-vous que la connaissance d'une langue étrangère est utile pour votre travail ? OUI/NON. Pourquoi ?

..... NON pas dans notre domaine

14/ Est-ce que vous pensez qu'il vous serait utile d'apprendre une langue étrangère pour votre travail ? OUI/ NON. Pourquoi ?

..... Non

15/ Quand vous êtes amené.e à parler une langue étrangère dans votre travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : stressé.e / honteux-euse / mal à

l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre :

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

.....
.....

16/ Quand quelqu'un parle une langue étrangère à côté de vous au travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : en colère / stressé.e / honteux-euse / mal à l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre :

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

.....
.....


17/ Connaissez-vous les services de traduction-interprétariat du CCPS-CARMI ? OUI/NON

Si oui, comment les avez-vous connus ?

.....
.....

18/ Utilisez-vous les services de cette association ? Si oui, à quelle occasion ? Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

Merci aux non enseignants d'avoir répondu à ce questionnaire ! Merci aux enseignants de continuer à répondre aux questions ... 

Partie 2 : Pour les enseignants de l'établissement

1/ Avez-vous des élèves de FLE en inclusion dans vos cours ? OUI / NON

2/ Selon vous, quels sont les points positifs de cette inclusion ?

.....
.....
.....

3/ Quels sont les points négatifs ?

.....
.....
.....

QUESTIONNAIRE : la communauté éducative et les langues

Ce questionnaire restera anonyme, et utilisé dans le cadre de mon mémoire professionnel.
D'avance, je vous remercie pour vos réponses.

Partie 1 / Pour tous les personnels du collège

1/ Êtes-vous personnel enseignant, administratif, de vie scolaire ou agent ? (entourez la réponse)

2/ Êtes-vous enseignant.e de langue vivante ou ancienne ? ~~OUI~~ / NON Enseignant.e de français ?

~~OUI/NON~~

3/ Quel est votre âge ? ~~.....~~

4/ Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ? ~~.....~~

5/ Depuis combien de temps exercez-vous votre métier actuel ? ~~.....~~

6/ Quels sont les 2 points les plus positifs dans votre métier actuel, dans votre établissement ?

*le relationnel avec les élèves et personnel enseignant
les horaires*

7/ Quels sont les 2 points que vous souhaiteriez voir être améliorés ?

la communication (infos...) niveau sonore

8/ Est-ce que vous estimez que vous participez à l'accueil des élèves de FLE dans votre établissement ? OUI/~~NON~~ Merci de préciser comment, pourquoi ?

.....

9/ Quelles langues connaissez-vous ? Avec quel degré de maîtrise (0 est le plus faible / 10 est le plus fort) ?

allemand 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 10

anglais 1 2 3 4 5 (6) 7 8 9 10

arabe dialectal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(précisez quel dialecte en arabe).....

arabe littéraire 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

berbère 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

espagnol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

français 1 2 3 4 5 6 7 8 9 (10)

italien 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

portugais 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

russe 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

autres langues que vous connaissez (entourez le chiffre qui correspond à votre niveau) :

..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
..... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10/ Où parlez-vous chacune de ces langues ?

En voyage
.....
.....

11/ Au travail, parlez-vous d'autres langues à part le français ? Avec qui, dans quel contexte ? Si non, pourquoi ?

Non
.....
.....

12/ Est-ce que vous parlez une autre langue avec les élèves de FLE ? Si oui, quelle langue ? Si non, pourquoi ?

Parfois l'anglais
.....
.....

13/ Estimez-vous que la connaissance d'une langue étrangère est utile pour votre travail ?

OUI/NON. Pourquoi ?

Dans ce collège particulièrement, j'aimerais avoir des connaissances en Arabe. C'est intéressant de pouvoir comprendre ce qui se dit. Pouvoir communiquer avec certains parents.

14/ Est-ce que vous pensez qu'il vous serait utile d'apprendre une langue étrangère pour votre travail ? OUI/NON. Pourquoi ?

A titre personnel, ce serait intéressant. Pour le travail, il y a beaucoup de diversité et peu d'occasion de parler.

15/ Quand vous êtes amené.e à parler une langue étrangère dans votre travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : stressé.e / honteux-euse / mal à

pas de ça se

l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre :

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

..... Parce que j'ai l'occasion de pratiquer assez souvent

16/ Quand quelqu'un parle une langue étrangère à côté de vous au travail, vous vous sentez plutôt (entourez la ou les réponse.s qui vous conviennent) : en colère / stressé.e / honteux-euse / mal à l'aise / à l'aise / fier-fière / valorisé.e / autre : Detache

Expliquez pourquoi vous ressentez cela :

..... Il n'est pas justifié de parler une autre langue au travail. Si 2 personnes le font, c'est qu'elles n'ont pas le souhait de partager leur conversation

17/ Connaissez-vous les Services de traduction-interprétariat du CCPS-CARMI ? OUI / NON


Si oui, comment les avez-vous connus ?

.....
.....

18/ Utilisez-vous les services de cette association ? Si oui, à quelle occasion ? Si non, pourquoi ?

..... J'aimerais bien connaître cette association

.....
.....

Merci aux non enseignants d'avoir répondu à ce questionnaire ! Merci aux enseignants de continuer à répondre aux questions ... 

Partie 2 : Pour les enseignants de l'établissement

1/ Avez-vous des élèves de FLE en inclusion dans vos cours ? OUI / NON

2/ Selon vous, quels sont les points positifs de cette inclusion ?

.....
.....
.....


3/ Quels sont les points négatifs ?

.....
.....
.....

Annexe 11a : Séquence « Comparons nos langues »

Séance 2 : Dire « oui », dire « non », poser une question

Îlot n° 1.....

Prénoms des élèves de l'îlot : 

1/ Complétez le tableau en traduisant les trois phrases dans toutes les langues de votre îlot.

2/ Soulignez en bleu le verbe et en rouge la personne qui fait l'action du verbe.

3/ Que remarquez-vous sur l'ordre des mots dans les phrases ?

On a remarqué que tout les mots
son pas le s même mot et
les langa son différente.

4/ Dans toutes les langues, soulignez en vert le.s mot.s pour dire « non ». Que remarquez-vous ?

ou. ^{sa} sousou ~~se~~ ne
ec siste pas ne et pas mais
En sousou, ça n'existe pas. Mais français ça existe
la négation mais dans d'autres langue ça ne existe

5/ Dans votre îlot, expliquez ce qui est facile ou difficile en français, par rapport à vos langues.

en français c'est difficile les verbe et c'est facile
les négation

6/ Comment fonctionne l'ordre des mots dans vos langues ?

dans nos langue les mots sont aux finieus
en fin de la phrase

1/ Dire « oui »	2/ Dire « non »	3/ Poser une question
Tu <u>vas</u> à l'école. (français)	Tu <u>ne vas pas</u> à l'école (écrit). Tu <u>vas pas</u> à l'école (oral).	<u>Vas-tu</u> à l'école ? (écrit) Est-ce que tu <u>vas</u> à l'école ? (écrit ou oral) Tu <u>vas</u> à l'école ? (oral)
Du <u>gehst</u> zu Schule. (allemand)	Du <u>gehst nicht</u> zur Schule.	<u>Gehst</u> du zur Schule ?
You're going <u>to</u> school. (anglais)	You're <u>not going to</u> school.	Are you going <u>to</u> school ?
Tu <u>vais</u> à escola. (portugais)	tu <u>nao vais</u> à escola.	tu <u>voin</u> à escola?
Tu <u>merji</u> la scola' (roumain)	Tu <u>nu merji</u> la scola'.	<u>merji</u> la scola'.
Okula <u>gidiyom</u> Sun (tuc)	Okula <u>git</u> (nigérien)	Okula <u>gidiyom</u> Sun
te <u>teri</u> mestere. (kurde)	te <u>naçi</u> mestere.	te <u>teri</u> mestere yn naçi mestere.
Si <u>si ga</u> feux elde (soudanais)	mau <u>si ga</u> feux elde mau mau	I <u>si ga</u> feux école

Séance 3 : Les marques de la personne

1/ Complétez le tableau ci-dessous en conjuguant le verbe dans toutes les langues de votre îlot :

français	je chante tu chantes il/elle/on chante	nous chantons vous chantez ils/elles chantent
anglais	I sing you sing he/she sings	we sing you sing they sing
allemand	Ich singe du singst er/sie singt	wir singen ihr singt sie/Sie singen
arabe algérien	نحن نغنى	أنا أغني انت أغني هي أغني
arabe tunisien		
arabe syrien		
Italien		
Roumain		

2/ Quelles remarques pouvez-vous faire ? Quels sont les points communs entre toutes ces langues ? Quelles sont les différences ?

Les points communs entre les langues	Les différences entre les langues
<p>7 6 formes différentes dans Singulier / pluriel</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Personne obligatoire dans</p> <p>certains</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Séance 4 : Le genre et le nombre

1/ Observe bien ces noms :

français singulier	soninké singulier	français pluriel	soninké pluriel
un autochtone	yerenke	des autochtones	yerenko
un fou	waxante	des fous	waxanto
un vivant	birante	des vivants	biranto
un chemin	kille	des chemins	killu
un Mauritanien	Moritaaninke	des Mauritaniens	Moritaaninko
un chevelu	yintinte	des chevelus	yintinto
un âne	fare	des ânes	faru
une femme	yaxare	des femmes	yaxaru

français singulier	hollandais singulier	français pluriel	hollandais pluriel
soulier	schoen	souliers	schoenen
ceinture	riem	ceintures	riemen
gant	handschoen	gants	handschoenen
bracelet	armband	bracelets	armbanden

français singulier	italien singulier	français pluriel	italien pluriel
soulier	scarpa	souliers	scarpe
jupe	gonna	jupes	gonne
gant	guanto	gants	guanti
bracelet	braccialetto	bracelets	braccialetti

2/ Explique comment on marque le pluriel en soninké, en français, en hollandais et en italien.

en français : -s
 soninké : * → @
 e → u

3/ Et dans ta/tes langue.s ? Comment marque-t-on le pluriel ?

4/ Observe bien ces phrases et complète dans les langues de ton îlot. Entoure toutes les marques du pluriel. Que peux-tu remarquer ?

français	La grande fille chante. Les grandes filles chantent.	Le grand garçon chante. Les grands garçons chantent.
allemand	Das große Mädchen singt. Die großen Mädchen singen.	Der große Junge singt. Die großen Jungen singen.
anglais	The big girl sings. The big girls sing.	The big boy sings. The big boys sing.
arabe		le gd garçon chante les gds garçons chantent al talle youani el talfan yanawana

En arabe, on change le verbe, le nom, l'adjectif, on ajoute un accent. So à la fin et au milieu, des choses changent.

En japonais, on change le déterminant et la terminaison.
En français, c'est après, on ajoute des lettres, mais en anglais, on peut parfois enlever des lettres (s-frase du verbe).

Séance 5 : Passé, présent, futur

1/ Complétez le plus de cases possible dans le tableau. Remplissez ensuite les deux dernières lignes avec d'autres langues que vous connaissez dans votre îlot.

portugais	Ontem, <u>eu vi</u> a televisão.		
anglais	Yesterday, I <u>watched</u> television.	Today, I'm <u>watching</u> television.	Tomorrow, I <u>will</u> watch television.
espagnol	Ayer, <u>yo vi</u> la televisión.		Mañana, voy a ver la televisión.
bulgare	Vtchera, <u>az gledah</u> televizia.		
allemand	Gestern habe ich Fernsehen geschaut.	Heute schaue ich Fernsehen.	Morgen werde ich Fernsehen schauen.
arabe	Amss, ana chahadtu al tilfeza.		
roumain	Ieri, am urmarit de televiziune.		
français	Hier, j'ai regardé la télévision.	Aujourd'hui, je regarde la télévision.	Demain, je vais regarder la télévision.
italiano	<u>Ieri ho visto</u> la televisione <u>guardato</u>	<u>Oggi guardo</u> la televisione	<u>Domani guardo</u> la televisione
arabe algérien	<u>el lrah</u> t faredyt television.	<u>el yaum rami</u> nt faredyt television.	kani baghia qdai nt faredyt television.

2/ Dans chaque phrase, souligne le verbe. Que remarques-tu ?

... Dans chaque phrase, le verbe change en fonction du temps exprimé.

Annexe 11b : Questionnaire début et fin de séquence « Comparons nos langues »

QUESTIONNAIRE 1

NOM :

Prénom :

Classe :

Collège : Toulouse-Lautrec

I/ Pour mieux te connaître

1/ Quel âge as-tu ? ... 5.12.14 ans

2/ Es-tu une fille ou un garçon ? ... so. suis une fille

3/ Combien as-tu de frères et sœurs ? ... 1 frères 1 sœurs

4/ Quand es-tu arrivé.e en classe de FLE ? ... septembre 2014

5/ Quand es-tu arrivé.e en France ? ... août 2014

6/ Est-ce que tu trouves que les camarades de ta classe de 6ème, 5ème, 4ème ou 3ème sont sympathiques avec toi ? Explique pourquoi.

Oui ils sont sympathique avec moi parce que ils m'aident

7/ Sur une feuille blanche, dessine les langues que tu connais, et les situations dans lesquelles tu pratiques ces langues (tu peux rajouter des explications écrites).

II/ La langue française et tes langues

8/ Est-ce que tu penses, aujourd'hui, que tu as atteint un niveau de français satisfaisant ? OUI/NON. Pourquoi ?

... parce que mon niveau

9/ Parmi toutes les activités du collège ou de Toulouse, qu'est-ce qui te permet le mieux d'apprendre le français ? Explique pourquoi.

... se me permet de mieux parler le français

France parle

connais

10/ Est-ce que certaines personnes du collège (camarades, professeurs, vie scolaire, administration, etc.) parlent ta ou tes langues ? Si oui, est-ce que cela t'aide pour apprendre le français ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Oui se connais une fille que parle itelienne
Si je ne sais pas dire une mot -
je demande a elle

11/ Est-ce que les autres langues que tu connais t'aident à mieux apprendre le français ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Non parce que ma langues se ne resamble pas a
le francais

12/ Est-ce que tu te sens libre de parler ta langue au collège (en cours, dans les couloirs, dans la rue...) en France ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Oui je me sens libre a parle dans ma langue
parce que se si je ~~ve~~ ^{re} ~~compo~~ pas

13/ Est-ce que tu penses que connaître d'autres langues est utile pour toi ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Oui ~~parce~~ parce que quand je visit dans un autre
pays tu sait parle avec les jeuint

14/ Est-ce que tu penses que, grâce aux autres langues que tu connais, tu es utile pour d'autres personnes du collège ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Oui

III/ Quelques questions

15/ Classe ces phrases dans le tableau suivant et entoure ce qui t'a aidé à répondre. Dans chacune des trois colonnes, complète le tableau avec une phrase de ta/tes langue.s

La phrase dit « oui »	La phrase dit « non »	La phrase pose une question
1	2	5
3	6	4

1. Tu parles avec tes amis à la cantine.
2. Tu es portugais.
3. Tu n'es pas portugais.
4. Parles-tu avec tes amis à la cantine ?
5. Est-tu portugais ?
6. Tu ne parles pas avec tes amis à la cantine.

16/ Dans le texte ci-dessous, souligne les noms, entoure les verbes et encadre des adjectifs :

Lina est une élève du collège Victor Hugo. C'est une jeune fille très sympathique. Elle aime étudier et discuter avec ses amis. Elle aide son camarade Mohammed et lui fait visiter le collège. Quand le cours est terminé, Mohammed range son grand sac et part dans la cours de récréation. Lina l'aime beaucoup car il est calme mais très drôle.

17/ Transforme le texte ci-dessus au pluriel. Remplace « Lina » par « Lina et Aya », et remplace « Mohammed » par « Mohammed et Anton ».

.....

.....

 18/ Dans les phrases suivantes, entoure les verbes conjugués. Classe-les dans le tableau, selon s'ils indiquent le passé, le présent ou le futur.

Je suis dans le métro. Personne ne me regarde. Ce matin, j'ai mangé du pain complet et du fromage pour mon petit-déjeuner. Ainsi, je n'ai plus faim. J'observe les gens qui m'entourent. Ils semblent sympathiques. Pour l'instant, je n'ose pas leur parler, mais dans quelques minutes, je vais rassembler mon courage et je vais leur demander mon chemin. Si je n'y arrive pas, j'y arriverai demain.

passé	présent	futur
Ce matin, j'ai mangé du pain complet		

19/ Invente une phrase que tu écriras au passé, au présent puis au futur.

Phrase au passé :

Phrase au présent :

Phrase au futur :

20/ Est-ce que tu as aimé répondre à ce questionnaire ? OUI/NON. Pourquoi ?

Parce que c'est très long.

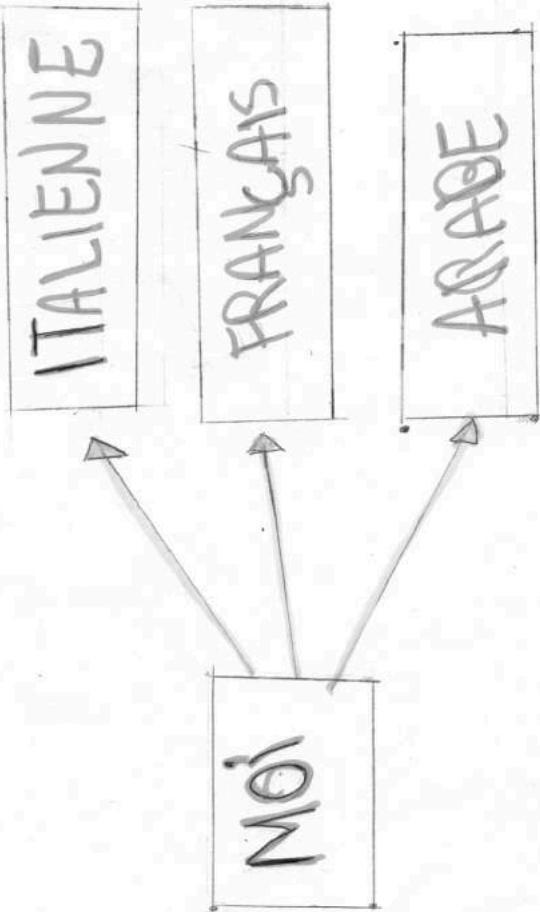
.....

.....

.....

.....

du College



Je parle italienne avec des amis ~~italiens~~

Je parle français avec tout la classe

Je parle avec avec ~~les~~ ~~amis~~ ~~italiens~~ ~~français~~ ~~arabes~~ etc...

QUESTIONNAIRE 2

NOM : Classe :

Prénom : Collège : Toulouse - Leautre

I/ Pour mieux te connaître

1/ Sur une feuille blanche, dessine les langues que tu connais, et les situations dans lesquelles tu pratiques ces langues (tu peux rajouter des explications écrites).

II/ La langue française et tes langues

2/ Est-ce que tu penses, aujourd'hui, que tu as atteint un niveau de français satisfaisant ? OUI/NON. Pourquoi ?

Parce que je parle ~~très~~ bien le ~~français~~ français.

3/ Parmi toutes les activités du collège ou de Toulouse, qu'est-ce qui te permet le mieux d'apprendre le français ? Explique pourquoi.

Il ne me de parle avec le professeur et ~~estimer~~ ~~estimer~~ le gens.

4/ Est-ce que les autres langues que tu connais t'aident à mieux apprendre le français ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Parce que si je ne ~~comprend~~ comprendre pas un mot je le sait ~~pas~~ dans ma langues.

5/ Est-ce que tu te sens libre de parler ta langue au collège (en cours, dans les couloirs, dans la rue...) en France ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Oui parce que si je ~~comprend~~ des chose je demande a les professeur ou les gens.

6/ Est-ce que tu penses que connaître d'autres langues est utile pour toi ? OUI/NON. Explique pourquoi.

Oui parce que si je veux ~~partir~~ partir dans un

Un ~~de~~ pays ~~se~~ se servir par le la langue

7/ Est-ce que tu penses que, grâce aux autres langues que tu connais, tu es utile pour d'autres personnes du collège ? OUI/NON. Explique pourquoi.

... Parce que je peux aider ~~à~~ ^{quelqu'un à} expliquer quelque chose à quelqu'un.

8/ Préfères-tu faire de la grammaire uniquement en français ou avec plusieurs langues ? Pourquoi ?

... je préfère faire de la grammaire avec plusieurs langues parce que

iii/ Quelques questions

8/ Classe ces phrases dans le tableau suivant et entoure ce qui t'a aidé à répondre. Dans chacune des trois colonnes, complète le tableau avec une phrase de ta/tes langues.

La phrase dit « oui »	La phrase dit « non »	La phrase pose une question
1	3	4
2	6	5

1. Tu parles avec tes amis à la cantine.
2. Tu es portugais.
3. Tu n'es pas portugais.
4. Parles-tu avec tes amis à la cantine ?
5. Est-tu portugais ?
6. Tu ne parles pas avec tes amis à la

cantine.

9/ Dans le texte ci-dessous, souligne les noms, entoure les verbes et encadre des adjectifs :

Lina est une élève du collège Victor Hugo. C'est une jeune jeune très sympathique. Elle aime étudier et discuter avec ses amis. Elle aide son camarade Mohammed et lui fait visiter le collège. Quand le cours est terminé, Mohammed range son grand sac et part dans la cours de récréation. Lina l'aime beaucoup car il est calme mais très drôle.

17/ Transforme le texte ci-dessus au pluriel. Remplace « Lina » par « Lina et Aya », et remplace « Mohammed » par « Mohammed et Anton ».

Lina et Aya sont des élèves du collège Victor Hugo. C'est des jeunes très sympathiques. Elles aiment étudier et discuter avec leurs amis. Elles aident leurs camarades Mohammed et Anton et ils font visiter le collège. Quand le cours est terminé, Mohammed et Anton rangent son grand sac et partent dans la cours de récréation. Lina et Aya les aiment beaucoup car ils sont calmes mais très drôles.

10/ Dans les phrases suivantes, entoure les verbes conjugués. Classe-les dans le tableau, selon s'ils indiquent le passé, le présent ou le futur.

Je suis dans le métro. Personne ne me regarde. Ce matin, j'ai mangé du pain complet et du fromage pour mon petit-déjeuner. Ainsi, je n'ai plus faim. J'observe les gens qui m'entourent. Ils semblent sympathiques. Pour l'instant, je n'ose pas leur parler, mais dans quelques minutes, je vais rassembler mon courage et je vais leur demander mon chemin. Si je n'y arrive pas, j'y arriverai demain.

passé	présent	futur
J'ai mangé du pain complet et du fromage pour mon petit-déjeuner	Je suis dans le métro	J'y arriverai demain
J'observe les gens qui m'entourent	Je vais rassembler mon courage et je vais leur demander mon chemin	Ils semblent sympathiques

19/ Invente une phrase que tu écriras au passé, au présent puis au futur.

Phrase au passé : Hier, je mange une pomme

Phrase au présent : Aujourd'hui, je mange une pomme

Phrase au futur : Demain, je mangerai une pomme

20/ As-tu des remarques sur cette séquence « Comparons nos langues » ?

.....
.....

~~_____~~
je parle italienne avec mes amis
en Italie.

ITALIENNE!

je parle arabe avec te élève de
fle et avec ma famille.

ARABE

MOI

je parle français avec la classe
de ~~_____~~ et avec les professeurs

FRANÇAIS.

je parle English avec ~~_____~~

ENGLISH!

Annexe 11 c : Transcription extraits de la séance 1 « Comparons nos langues », Collège Toulouse-Lautrec

Dans la séance 1 de la séquence « Comparons nos langues », menée au Collège Toulouse-Lautrec, sur le créneau horaire de 10H30 à 12H30, le passage est retranscrit de 28.50 à 45.20.

L'enseignante Charlotte Lamy explique la question 12 du premier questionnaire : « Est-ce que tu te sens libre de parler ta langue au collège (en cours, dans les couloirs, dans la rue...) en France ? OUI / NON. Explique pourquoi. »

Charlotte Lamy (CL)

Adriana (A)

Khalil (K)

Walid (W)

Zaid (Za)

Ziad (Zi)

Conventions de transcription

/ indique une pause

// indique une pause plus longue

/// indique une pause encore plus longue

= indique qu'il n'y a pas de pause entre la fin d'une réplique et le début d'une autre. Les deux répliques s'enchaînent immédiatement, sans pause inter-tour

: indique un allongement de la syllabe

:: indique un allongement plus important

éNORme les majuscules indiquent un accent d'intensité ou d'insistance

étu- le tiret indique qu'un mot est tronqué

e note le « euh » d'hésitation

‘ indique une intonation montante

, indique une intonation descendante

(r) indique que le « r » n'est pas prononcé

(rires) indique un comportement non verbal du locuteur, ou un commentaire du transcripteur.

[rires nerveux ?] indique une autre interprétation lorsqu'il y a hésitation ou une transcription phonétique.

Les parties soulignées indiquent un chevauchement entre 2 énoncés

(XXX) indique une séquence non transcribable. Il y a autant de X que de syllabes repérables

TRANSCRIPTION

1 A : parfois je peux parler en / roumain mais / quand il y a des personnes avec qui je / qui comprend ma langue / o si non ça e / comment on dit' c'est la honte

2 CL : c'est la honte' / de parler roumain'

3 A : oui parce que / les autres / qui comprend e qui écoutent e qui entend //

4 CL : honte tu veux dire c'est vergogna

5 A : oui

6 CL : t'as honte / d'accord

7 A : si parce que les autres disent / que les Roumains sont // des // Gitans

8 CL : ah / des Roms'

9 A : oui //

10 CL : oui bon en plus les Français ils confondent tout ils confondent e les les ROMS les GiTANS les gens du voyages / c'est tout mélangé dans leur tête donc ils savent pas bien ils confondent Roumains Roms ROUmainS ROmainS / ils confondent tout // ouais / ça c'est important e bon j(e) vous f(e)rai un p(e)tit schéma une fois ou p(eut)-être j(e) vous l(e) fais maint(e)nant'

[...]

11 CL : est-ce que c'est clair maint(e)nant'

12 K : c'est clair

13 CL : ça va' / donc vous allez plus confondre Roumain Rom et tout ça / allez / c'est bon tu peux ranger s'il te plaît // range // range' [avec agacement] [rires des élèves] / Benjamin allez e donc continue c(e) que tu disais donc tu disais que / CHUT / c'est un peu la honte / parfois de parler e roumain pa(r)ce que / y en a qui croient qu(e) vous êtes e comme des Gitans'

14 A : c'est ça

15 CL : Ben déjà tu pourras leur expliquer que ça n'a rien à voir

16 K : en fait moi aussi

17 CL : pardon'

18 K : moi aussi

19 CL : toi aussi quoi'

20 K : je pas parler / en Syrie parce que il y a des

21 CL : tu veux PAS parler en SYRIE'

22 K : en syrien

23 CL : en arabe tu veux dire'

24 K : ouais

25 CL : ouais

26 K : en syrie / la LANGUE de Syrie

27 CL : oui / en arabe e fousha'

28 K : oui / NON non c'est pas / comme la Syrie

29 CL : oui / en arabe de Syrie tu veux pas parler en arabe de Syrie'

30 K : oui pa(r)ce que y a vous voyez les Arabes les Syriens de Trois Cocus'^a

31 CL : les Syriens des Trois Cocus // ah : qui sont au Collège Rosa Parks'

32 K : voilà

33 CL : ah tu veux pas être confondu avec eux / pa(r)ce que : à Trois Cocus y a un groupe de Syriens

34 W : ouais'

35 CL : y : / pa(r)ce qu'y

[brouhaha d'élèves]

36 K : y parlent langue de / comme moi mais plus langue comme

[brouhaha d'élèves pour aider Khalil]

37 K : kurdie

38 CL : ah KURDE'

39 Groupe d'élèves : kurdan

40 CL : non KURDE // c'est e le Kurdistan'

41 K : non ::

42 CL : non' / mais le kurde c'est une langue / qui qu'on parle en Turquie aussi

43 K : mais / non mais [claquement de langue d'impatience] en plus c'est / son ça c'est un langue sont parlés et c'est écrit pas et c'est X

44 CL : d'accord ///

45 K : c'est bizarre

46 CL : d'accord

47 K : ça j'ai / comme ça [Khalil accompagne ses mots de mimo-gestuel, certainement dépréciatif]

48 CL : t'aimes pas trop parler l'arabe de Syrie e

49 K : non pa(r)ce que quand

50 CL : pa(r)ce que t'as peur d'être confondu avec les Syriens e du du de Trois Cocus qui sont à Rosa Parks

51 K : pa(r)ce que en fait sont pas Syriens //

52 CL : d'accord /// comment ça y sont pas Syriens'

53 K : comme les (XXXX XX)

54 CL : comme les Gitans' / ah c'est un groupe e ethnique

55 K : oui

56 CL : qui est en Syrie mais qui est rejeté en Syrie'

57 K : quand y a guerre dans [mots en arabe?] en Irak

58 CL : en Irak oui

59 K : en Irak ils vient un peu / après le le guerre en / Liban ils vient un peu

60 CL : en Syrie' ils sont venus en Syrie' / d'accord

61 K : après tout ça ils vient pour faire un groupe

62 CL : d'accord y a eu un groupe ethnique qui est arrivé / qui a migré des autres pays pa(r)ce qu'y avait la guerre donc y sont v(e)nus d'Irak et du Liban'

63 K : oui

64 CL : d'accord

65 K : d'Irak et Liban et tout ça

66 CL : d'accord / et y ont une langue qu- qu'on parle mais qu'on n'écrit pas

67 K : oui

68 CL : et ça c'est un peu bizarre tu trouves'

69 K : oui

70 CL : d'accord /// mais : ouais y a e ya des langues / y a beaucoup d(e) langues qu'on parle mais qu'on n'écrit pas forcément

71 B : chez moi

72 des élèves : chinois chinois

73 B : NON

[brouhaha d'élèves]

74 CL : donc Benjamin dis nous

75 B : on parle mais on n'écrit pas

76 CL : ah oui on parle sango mais on n'écrit pas sango' on écrit quelle langue'

77 B : français

78 un élève : c'est vrai'

79 CL : le français d'accord / mais tu vois / et c'est pas une langue bizarre le sango c'est une langue e

80 K : non mais c'est langue bizarre madame pa(r)ce que

81 CL : CHUT CHUT

82 K : sont parlé bizarre // sont parlé bizarrement

83 CL : pour TOI par exemple

84 K : oui pour moi mais :

[brouhaha d'élèves]

85 CL : non non non on écoute là / soit on parle ensemble / soit

86 K : pour moi c'est très bizarre

87 CL : d'accord // bon du coup en tous cas t'as toi t'oses pas parler e l'arabe e de Syrie XX eh ben écris le ça c'est important // eh bé là / c'est est-ce que tu te sens LIBRE de parler c'est la question e DOUZE est-ce que tu te sens libre de parler ta langue au collège en cours dans les couloirs dans la rue / d'accord'

88 K : d'accord

[...]

89 Zi : Madame, j'ai pas compris le 10

[...]

[Discussion sur Mme Meghrabi, la CPE. Selon les élèves, la CPE dit parfois de ne pas parler arabe, et parfois elle leur parle pour les aider]

O : elle parle arabe espagnol

CL : ouais donc / parfois elle dit e que c'est interdit d(e) parler en arabe / mais parfois elle t'aide quand même

K : oui

CL : ben oui / ça doit/ ça doit dépendRE / si vous parlez en arabe / si vous parlez en arabe pour dire des gros mots e /

[rires d'approbation de certains élèves]

c'est sûr que là e elle veut pas entendre parler arabe / mais si vous parlez arabe e pa(r)ce que vous avez besoin d(e) comprendre ben là elle va vous aider

K : comme hier j'ai // en fait j'ai fait je comprends pas c'est moi qui a fait / pa(r)ce que moi je comprends[sonnerie de 11H30] mais j'ai dit je comprends pas

CL : ah t'as fait exprès'

K : oui j'ai fait exprès et après elle a dit en arabe

CL : ah pour que ce soit moins fatigant

[rires des élèves]

CL : pour que qui parle en arabe'

O : VOILA

K : Mme Meghrabi

CL : pour que Mme Meghrabi parle en arabe'

K : j'ai dit je comprends pas

CL : t'as dit non je comprends pas pa(r)ce que t'avais envie d(e) l'entendre parler arabe'

K : ouais après / elle parle en arabe //

Z : Madame' Monsieur Bouhafs lui aussi (XXX) quelque chose je demande il m'a dit

CL : il t'a dit en arabe'

Za : oui

[brouhaha d'élèves]

K : il vient de pays d'arabe pa(r)ce que l'année dernière il parle avec moi d'arabe

CL : d'accord

K : et même Monsieur Belhadi encore

O : voilà Monsieur Belhadi

W : Monsieur Belhadi il est très gentil

CL : d'accord

O : il m'explique il m'explique / en arabe

CL : ouais

Zi : Madame comment ça écrit moins/moi[?]

CL : MOINS' / plus moins / c'est ça'

K : m - o - i - s

CL : m - o - i - N - s

K : MOI ah ça le ah :'

CL : on écrit avec un s moi je prononce MOIN et y en a parfois qui disent moinsse [j'exagère la prononciation toulousaine] c'est dans l'accent du sud y disent moinsse

O : les Toulousains

CL : les Toulousains ils disent moinsse

[FIN DE LA TRANSCRIPTION : 45.20]

1Ici suivent les explications sur les Tziganes/Roms et leurs différentes migrations pour devenir Roms / Manouches / Roms. Minutage : 29.48 jusqu'à 35.46

2Ici je demande à un élève de ranger la carte du monde, sortie pour expliquer les différentes migrations des Tziganes.

3L'élève fait référence à un groupe de réfugiés syriens en situation très précaire.

4Explication de la consigne et aide pour écrire certains mots et expressions.

5Nouvelle explication de la question 10 : « Est-ce que certaines personnes du collège (camarades, professeurs, vie scolaire, administration, etc.) parlent ta ou tes langues ? Si oui, est-ce que cela t'aide pour apprendre le français ? OUI / NON. Explique pourquoi.

Annexe 12 : Questionnaire professeurs de FLE/FLS

QUESTIONNAIRE Professeurs de FLE/FLS

Merci de répondre dans l'ordre à ces questions :

Partie 1 : mieux vous connaître :

1/ Quel est votre poste ? Quels ont été vos précédents postes en lien avec l'UPE2A ?

..... Collège dispositif UPE2A 12^h

3/ Quel est votre âge ? 41 ans

4/ Êtes-vous une femme ou un homme ? F

5/ Depuis combien de temps travaillez-vous dans votre établissement ? 13 ans

6/ Depuis combien de temps exercez-vous votre métier actuel ? 19 ans

Partie 2 : vos objectifs pédagogiques en FLE/FLS

1/ Quels sont, selon vous, les principaux objectifs à atteindre pour un élève d'UPE2A ? Numérotez-les en fonction de vos priorités.

..... ① Maîtrise de la langue

..... ② Maîtriser la culture

..... ③ S'intégrer pour suivre une scolarité ordinaire

..... ④ S'orienter

2/ En fonction de ces objectifs, quelles sont les difficultés principales que vous rencontrez ?

..... l'hétérogénéité (NSA.....)

..... le manque de temps de coordination avec

..... les collègues pour l'intégrat² et l'orientat²

3/ Selon vous, comment pourrait-on les résoudre ?

..... + d'heures

..... des gfs moins lourds

4/ Sur quels leviers pourrait-on s'appuyer pour résoudre ces difficultés ?

... utiliser les compétences des autres élèves (en
langue / élèves + autonomes...)
... mise en place d'un système de tutorat

Partie 3 : le plurilinguisme

1/ Avez-vous déjà suivi une formation sur le plurilinguisme ? Qu'en avez-vous retenu ?

... non

2/ Dans vos préparations de cours de FLE/FLS, ou de manière plus improvisée, prenez-vous en compte le profil linguistique des élèves ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

... oui, rapprochement entre les langues
... comparaison de structures syntaxiques en faisant
poser des élèves au tableau

3/ Pensez-vous que vous pourriez proposer des activités incluant les langues des élèves en inspection ? Quelle que soit votre réponse, merci de justifier votre réponse.

... non, je me pratique cette activité qu'à l'oral
et de façon ponctuelle, non formalisée

Partie 4 : impact du changement CLIN/CLA vers l'UPE2A :

1/ Depuis qu'il y a moins d'heures de FLE pour les élèves allophones sur l'académie de Toulouse, quelles pratiques avez-vous supprimées de votre EDT hebdomadaire ou de votre progression

annuelle ?

..... progression plus rapide
..... moins de temps à consacrer aux USA
..... certains projets sont abandonnés
.....
.....

2/ Quels sont, selon vous, les autres impact du changement CLIN/CLA vers l'UPE2A ?

..... les élèves bénéficient davantage du bain
..... linguistique et s'intègrent plus vite
.....
.....

Partie 5 (MERCİ DE REMPLIR CETTE PARTIE A LA FIN DE LA JOURNEE DE FORMATION)

1/ Qu'avez-vous retenu lors de cette formation ?

..... L'apport du plurilinguisme est essentiel pour
..... restaurer la confiance de l'élève
.....
.....

2/ Pensez-vous que vous allez utiliser des choses vues lors de cette formation ? Si non, pourquoi ?

Si oui, quels points ?

..... ponctuellement. Mais nous manquons de temps pour
..... formaliser le plurilinguisme en classe. L'intérêt est d'accompa
..... gner les élèves afin qu'ils maintiennent leur niveau de
..... langue de façon autonome
.....
.....

3/ Autres remarques :

..... Echanges intéressants à mettre en œuvre entre
..... les élèves allophones et les élèves de classes ordinaires
.....
.....

QUESTIONNAIRE Professeurs de FLE/FLS

Merci de répondre dans l'ordre à ces questions :

Partie 1 : mieux vous connaître :

1/ Quel est votre poste ? Quels ont été vos précédents postes en lien avec l'UPE2A ?

Professeur UPE2A à Toulouse ou proche banlieue

3/ Quel est votre âge ? 29

4/ Êtes-vous une femme ou un homme ? f

5/ Depuis combien de temps travaillez-vous dans votre établissement ? Sept ans

6/ Depuis combien de temps exercez-vous votre métier actuel ? depuis

Partie 2 : vos objectifs pédagogiques en FLE/FLS

1/ Quels sont, selon vous, les principaux objectifs à atteindre pour un élève d'UPE2A ? Numérotez-les en fonction de vos priorités.

- ① acquies un français de survie
- ② être capable de suivre en classe ordinaire
- ③ pouvoir communiquer quotidiennement
- ④ comprendre et s'intégrer de le système scolaire français
- ⑤ familiariser et maîtriser le code écrit

2/ En fonction de ces objectifs, quelles sont les difficultés principales que vous rencontrez ?

hétérogénéité des niveaux
cultures scolaires
primauté de l'écrit à l'École

3/ Selon vous, comment pourrait-on les résoudre ?

Classes à effectifs vraiment réduits
à possibilité de groupes de niveaux

.....
.....
.....
4/ Sur quels leviers pourrait-on s'appuyer pour résoudre ces difficultés ?

Partir des acquis des élèves

Partie 3 : le plurilinguisme

1/ Avez-vous déjà suivi une formation sur le plurilinguisme ? Qu'en avez-vous retenu ?

Non

.....
.....
.....
2/ Dans vos préparations de cours de FLE/FLS, ou de manière plus improvisée, prenez-vous en compte le profil linguistique des élèves ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Oui pour anticiper les éventuelles erreurs

pour échanger sur les 7 langues et pays (anniversaires, salutations, fêtes...)
chacun s'exprime dans sa langue et les autres essaient de reproduire.

3/ Pensez-vous que vous pourriez proposer des activités incluant les langues des élèves en inspection ? Quelle que soit votre réponse, merci de justifier votre réponse.

Je n'y ai jamais pensé mais pourquoi pas ? Certainement que oui puisque l'inspection doit être le reflet du quotidien.

Partie 4 : impact du changement CLIN/CLA vers l'UPE2A :

1/ Depuis qu'il y a moins d'heures de FLE pour les élèves allophones sur l'académie de Toulouse, quelles pratiques avez-vous supprimées de votre EDT hebdomadaire ou de votre progression

annuelle ?

Je n'ai jamais enseigné en CLA

2/ Quels sont, selon vous, les autres impact du changement CLIN/CLA vers l'UPE2A ?

Partie 5 (MERCİ DE REMPLIR CETTE PARTIE A LA FIN DE LA JOURNEE DE FORMATION)

1/ Qu'avez-vous retenu lors de cette formation ?

Intérêt du plurilinguisme pour valoriser les EANA (impact positif pour l'apprentissage du français)

2/ Pensez-vous que vous allez utiliser des choses vues lors de cette formation ? Si non, pourquoi ? Si oui, quels points ?

Certainement les lectures en faveur du plurilinguisme car je les trouve très intéressantes comme point de départ de diverses activités.

3/ Autres remarques :



Normandie Université

La prise en compte du plurilinguisme en UPE2A : enjeux et impacts pour l'apprentissage de la langue française.

Présenté et soutenu par Charlotte LAMY de LA CHAPELLE

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche essentiellement qualitative. L'étude de terrain prend en compte les apprenant·e·s allophones mais aussi, dans le contexte de l'inclusion, les adultes qui les accompagnent à des degrés divers dans leur apprentissage de la langue française. L'étude théorique met en avant plusieurs dimensions qui sous-tendent la notion de « plurilinguisme » : psycho-affective, sociolinguistique et glottopolitique. L'analyse montre les aspects positifs du plurilinguisme, mais aussi les obstacles à sa prise en compte, tant chez les élèves allophones que dans la communauté éducative. Enfin, ce mémoire fait des propositions concrètes pour faire dépasser ces freins, en s'appuyant notamment sur des leviers déjà présents sur le terrain.

Mots clés : didactique / FLE – FLS / allophone / plurilinguisme / sociolinguistique / politiques linguistiques

Taking plurilingualism into account in welcoming classes for allophone students (UPE2A) : issues and impacts for French language learning.

Summary

This Master's thesis is part of an essentially qualitative approach. The field study takes into account allophone learners but also, in the context of inclusion, adults who accompany them to varying degrees in their learning of the French language. The theoretical study highlights several dimensions underlying the notion of "plurilingualism": psycho-affective, sociolinguistic and glottopolitical. The analysis shows the positive aspects of plurilingualism, but also the obstacles to taking it into account, both among allophone students and in the educational community. Finally, this Master's thesis makes concrete proposals for overcoming these obstacles, drawing in particular on levers already present in the field.

Key words: didactics / FFL – FSL / allophone / plurilingualism / multilingualism / sociolinguistics / language policies

