



HAL
open science

Les émotions au service de l'expression : réalisation d'un kamishibai plurilingue avec des élèves d'UPE2A en lycée professionnel

Karine Ceytre Berlioz

► To cite this version:

Karine Ceytre Berlioz. Les émotions au service de l'expression : réalisation d'un kamishibai plurilingue avec des élèves d'UPE2A en lycée professionnel. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02935377

HAL Id: dumas-02935377

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02935377>

Submitted on 10 Sep 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.



**Les émotions au service
de l'expression**

**Réalisation d'un kamishibai plurilingue
avec des élèves d'UPE2A
en lycée professionnel**

**Karine
CEYTRE
BERLIOZ**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

**Les émotions au service
de l'expression**

**Réalisation d'un kamishibai plurilingue
avec des élèves d'UPE2A
en lycée professionnel**

**Karine
CEYTRE
BERLIOZ**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

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

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Un grand merci à Diana-Lee Simon, ma directrice de mémoire

Dont la bienveillance n'a pas d'égal.

Un grand merci à A-S et à ses élèves

Pour leur accueil et le travail accompli.

Un grand merci à mes enfants pour leur soutien

Leur aide et leurs encouragements.

Un grand merci à ma maman pour sa compréhension :

Pardon de t'avoir délaissée si longtemps.

Un immense merci à Nicolas, qui m'a offert le temps

D'avoir le temps d'aller au bout...

Et bien plus que ça encore...

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Karine

NOM : BERLIOZ

DATE : 14 Juin 2020

Sommaire



| | |
|---|-----------|
| | 1 |
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction | 7 |
| Partie 1- Le contexte du projet | 10 |
| CHAPITRE 1. L'UNITE PEDAGOGIQUE POUR ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES | 10 |
| 1. DEFINITION DU PUBLIC CONCERNE..... | 10 |
| 2. QU'EST-CE QU'UNE UPE2A ? OBJECTIFS ET ENJEUX | 10 |
| CHAPITRE 2. LE CONTEXTE DU PROJET : LE LYCEE | 12 |
| 1. PRESENTATION GENERALE | 12 |
| 2. L'UPE2A DU LYCEE | 13 |
| CHAPITRE 3. LE PROJET : CREATION D'UN KAMISHIBAÏ PLURILINGUE..... | 17 |
| 1. QU'EST-CE QU'UN KAMISHIBAÏ ?..... | 17 |
| 2. L'OBJECTIF : PARTICIPATION AU CONCOURS KAMILALA | 19 |
| CHAPITRE 4. LA PROBLEMATIQUE..... | 20 |
| Partie 2 - Cadrage théorique | 22 |
| CHAPITRE 1. IDEOLOGIES ET POLITIQUES LINGUISTIQUES..... | 22 |
| 1. PARADOXE : UNE SOCIETE HISTORIQUEMENT MULTILINGUE, UNE IDEOLOGIE MONOLINGUE | 22 |
| 2. LE CONSEIL DE L'EUROPE IMPULSE UNE « IDEOLOGIE PLURILINGUE » | 25 |
| CHAPITRE 2. DE L'ACCUEIL A L'INCLUSION EN PASSANT PAR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE | 27 |
| 1. LES NOTIONS D'ACCUEIL ET D'INCLUSION..... | 27 |
| 2. L'ACCUEIL RECIPROQUE : LA PORTE OUVERTE AUX APPRENTISSAGES..... | 28 |
| 3. LA LANGUE COMPOSANTE DE L'IDENTITE | 29 |
| 4. LES CONDITIONS DE L'INCLUSION | 31 |
| CHAPITRE 3. EVEIL AUX LANGUES ET DIVERSITE LINGUISTIQUE | 35 |
| 1. OBJECTIFS ET BENEFICES..... | 36 |
| 2. DE L'EVEIL AUX LANGUES AUX APPROCHES PLURIELLES | 38 |
| 3. INITIATIVES ET GRANDS PROJETS NES DE L'EVEIL AUX LANGUES | 39 |
| 4. PRESENTATION DU CARAP | 41 |
| Partie 3 - Ingénierie didactique en vue de la réalisation d'un kamishibaï et méthodologie de recueil des données..... | 44 |
| CHAPITRE 1. INGENIERIE DIDACTIQUE ET CREATION D'UN KAMISHIBAÏ | 44 |
| 1. RENTREER DANS LE PROJET..... | 44 |
| 2. LES TACHES PREPARATOIRES : OUTILS POUR S'EXPRIMER A L'ORAL ET A L'ECRIT | 46 |
| 3. LES TACHES DE PRODUCTION | 50 |
| 4. LE MONTAGE DE L'OBJET KAMISHIBAÏ..... | 55 |

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET MODES DE RECUEIL DE DONNEES | 57 |
| 1. LA COLLECTE DES DONNEES..... | 57 |
| 2. LE TRAITEMENT DES DONNEES | 60 |
| Partie 4 - Analyse du projet et interprétation des résultats | 62 |
| CHAPITRE 1. COMMENT MOTIVER DES LYCEENS A S'ENGAGER DANS UN TRAVAIL COLLECTIF ? | 62 |
| 1. L'ACCUEIL DE LEURS LANGUES DE PREMIERE SOCIALISATION | 62 |
| 2. L'IMPORTANCE DE LA PRESENTATION DU PROJET | 66 |
| 3. LA CONFIANCE, LA « MISE EN SECURITE »..... | 69 |
| CHAPITRE 2. QUEL EST L'IMPACT DE CE TRAVAIL COLLECTIF SUR LA CONSTRUCTION DU LIEN SOCIAL ET SUR LEUR SENTIMENT D'ACCUEIL ET D'INCLUSION ?..... | 71 |
| 1. CREATION DE LIENS ENTRE LES ELEVES DE FLE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE..... | 71 |
| 2. VISIBILITE ET SENTIMENT D'INCLUSION A L'INTERIEUR DE L'ETABLISSEMENT | 73 |
| 3. EXISTER AU NIVEAU DE LA SOCIETE | 76 |
| CHAPITRE 3. QUE PEUT-ON DIRE DE LEURS PROGRES EN FRANÇAIS ? | 78 |
| 1. L'AVIS DES ELEVES | 79 |
| 2. L'AVIS DU CHERCHEUR | 81 |
| Conclusion..... | 85 |
| Bibliographie | 87 |
| Sitographie | 90 |
| Sigles et abréviations utilisés..... | 91 |
| Annexes | 92 |
| Table des matières | 93 |

Introduction

Professeure d'école depuis 25 ans, et depuis 7 ans en maternelle, j'ai eu l'occasion d'avoir divers élèves à besoins éducatifs particuliers. J'ai toujours eu envie de me spécialiser mais ni vers le handicap, ni vers le réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED), d'autant moins que ces dernières années, les postes d'enseignants spécialisés n'étaient pas renouvelés avec les départs en retraite. Puis, j'ai eu l'occasion d'accueillir dans ma classe de maternelle, une petite albanaise, l'année d'après sa cousine et un garçon portugais. J'ai d'abord cherché de l'aide et appris que les professeurs d'école ayant la certification complémentaire pour enseigner le Français Langue Seconde (FLS) n'intervenaient qu'à partir du CP. Avec l'équipe de mon école, petite école maternelle de trois classes, à Bassens, commune limitrophe de Chambéry, nous nous sommes beaucoup investis auprès de ces enfants allophones (locuteurs d'une autre langue mais non francophones) et de leur famille. Ce travail m'a apporté beaucoup de satisfaction. J'ai alors décidé en 2018 de participer au stage d'été de deux semaines, organisé par le CUEF¹ de Grenoble, intitulé « L'enseignement du français aux élèves allophones (EANA). »

La formation, à la fois pratique et théorique, m'a permis de mieux cerner le public allophone tant dans le premier que dans le second degré et les enjeux de cet enseignement. J'ai aussi pu découvrir les textes officiels concernant ces jeunes élèves allophones arrivant en France ainsi que certaines notions et théories comme le plurilinguisme et des exemples d'actions éducatives vers la diversité linguistique et culturelle à l'école.

A la rentrée 2018, nous avons eu le plaisir d'accueillir à l'école deux frères albanais. Leur maman ne parlait ni français, ni anglais, seulement l'albanais. La famille est arrivée en France au début de l'été. J'allais pouvoir accroître mon expérience auprès des jeunes allophones. Mais les conseils donnés en stage ne concernaient guère les enfants de cet âge mais plutôt ceux en âge d'apprendre à lire et plus. J'allais donc expérimenter, essayer. Je ne pouvais pas m'appuyer sur l'écrit, ils étaient trop jeunes. Le début de l'année a été très compliqué. Rubin² était triste. Il ne souriait jamais. Par contre sa maman était très avenante, souriante, chaque jour nous essayions de dire « bonjour » et autres formules de politesse dans la langue de l'autre. Pour aider Rubin, j'ai demandé à la maman de nous accompagner à la médiathèque (en me servant de Melda, petite albanaise en grande section comme traductrice). D'abord réticente, à cause de la barrière de la langue, elle a finalement

¹CUEF : centre universitaire pour l'enseignement du français

² Pour des raisons de confidentialité, élèves et adultes seront désignés par un prénom fictif dans ce mémoire.

accepté. Elle a, dès lors, accompagné toutes les sorties de la classe. Et elle restait dans la classe après, jusqu'à l'heure des mamans. Peu à peu, Rubin s'est ouvert. Il allait avoir quatre ans, on allait pouvoir commencer un travail spécifique. J'ai proposé à la maman de prendre Rubin en APC (aide personnalisée complémentaire) avec son frère Halim, (en moyenne section) et Aline, une petite fille de ma classe (dont les parents sont portugais). Je lui ai demandé si elle serait d'accord pour venir aussi. Très volontaire, en confiance, elle a tout de suite accepté. J'avais ainsi un petit groupe de quatre, dynamique. Sa présence était précieuse, car avec elle, je pouvais m'appuyer sur l'écrit et elle expliquait à ses fils. J'ai pu faire un cahier en images avec le vocabulaire puis les tournures de phrases étudiées. Elle écrivait sous chaque mot français la prononciation dans son alphabet à elle pour les prononcer correctement. Ainsi elle pouvait répéter avec ses fils pendant la semaine. Elle éprouvait toujours le besoin de m'apprendre quelques mots en albanais que je m'appliquais à répéter, pour le plus grand plaisir des garçons. Les enfants ont très vite progressé en réception. Nous travaillions sous forme de jeu. Avec manipulation et déplacement d'abord « va chercher un pinceau, un feutre, un crayon... », avec émulation, celui qui avait ramené le plus d'objets sans se tromper avait gagné. Puis j'ai remplacé les objets par des images étalées sur la table. Ils ont ensuite progressé en production. Ils devaient à tour de rôle prendre une image qu'ils savaient nommer. Ils étaient fiers d'avoir de plus en plus d'images devant eux. C'était leur capital « mots » matérialisé. Puis peu à peu, nous avons travaillé sur des structures de phrases avec des jeux de paires, fabriqués à partir du livre de Boisseau « Enseigner la langue orale en maternelle ». La maman expliquait la règle du jeu en albanais à ses enfants car elle comprenait plus vite, des jeux similaires existants dans son pays et elle m'aidait à mener le jeu un peu difficile pour les deux petits.

Cette expérience a été enrichissante tant sur le plan relationnel que professionnel. Elle m'a permis la rencontre avec « l'autre » en tant que personne, rencontre avec sa culture, son histoire, sa langue. J'ai pu remarquer que parler leur langue à l'école avait l'air de leur faire vraiment plaisir. J'ai senti l'importance d'accueillir la famille et d'établir des liens de confiance tant avec l'enfant que ses parents. Au cours de l'année, pour pouvoir creuser ces pistes et me former à l'enseignement du français langue étrangère, j'ai décidé de m'inscrire au Master FLES³ (en un an en formation continue dont on nous avait parlé pendant le stage au CUEF).

³ FLES : Français Langue étrangère et seconde

Ma première idée de mémoire était en lien direct avec mes récentes expériences professionnelles. En effet je réfléchissais sur comment des pratiques utilisées en maternelle pourraient être utilisées, transposées au service de l'enseignement du français à des élèves allophones plus âgés. Ma principale mission en maternelle étant d'apprendre à « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », à l'oral et puis progressivement à l'écrit, comme il est stipulé dans les programmes de 2015⁴, certaines de mes compétences et des outils devraient être transférables. Lesquels ? J'avais pensé aux oralbums de Boisseau, et à la méthode Narrasmus, développée par Goigoux et Cèbe, dont l'impact positif sur la compréhension et l'enrichissement des textes a été prouvé scientifiquement (Roux-Baron et al., 2017); ainsi qu'à l'outil kamishibai (qui sera explicité dans la première partie).

J'ai alors cherché un terrain de stage près de Chambéry. J'ai rencontré A-S, enseignante en lycée professionnel et en charge des modules FLE⁵ auprès d'adolescents allophones. Elle m'a parlé de son travail et plus particulièrement de son projet de participer à un concours de création de Kamishibai plurilingue avec ses élèves de FLE. Très intéressée par ce projet qui incluait un outil que j'utilise en maternelle et auquel j'avais pensé, je lui ai demandé si elle serait d'accord pour que je fasse mon stage avec elle et que je l'aide à mener à bien ce projet. Elle a gentiment accepté. J'allais donc effectuer mon stage avec des élèves plus âgés, et travailler avec eux autour d'un objet utilisé en maternelle. Mon sujet de mémoire devait donc se resserrer autour de ce projet et bien sûr inclure la dimension plurilingue. Le projet de l'enseignante devenait donc ma mission de stage : Réaliser un kamishibai plurilingue avec des élèves en UPE2A⁶ en lycée professionnel dans le cadre du concours organisé par l'association KAMILALA (introduite plus loin).

Dans la première partie, sera présenté d'abord le dispositif des UPE2A en général, puis le contexte particulier du projet : le lycée professionnel, l'enseignante de FLE et bien sûr les élèves qui ont participé au projet. Après avoir formulé la problématique à laquelle ce mémoire va essayer d'apporter des réponses, la deuxième partie, posera le cadrage théorique sur lequel s'appuiera l'analyse. Dans une troisième partie, les étapes de la démarche ingénierique mise en place seront décrites ainsi que les méthodes de collectes des données utilisées. Enfin la dernière partie fera le bilan du déroulement du projet et son analyse à partir de l'interprétation des données recueillies.

⁴ Programmes maternelle 2015 <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>

⁵ FLE : français langue étrangère

⁶ UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés

Partie 1- Le contexte du projet

Chapitre 1. L'unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés

1. Définition du public concerné

C'est dans la circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 du Ministère de l'Education Nationale (M.E.N.) qu'apparaît pour la première fois le terme « allophone ». Un EANA est un « Elève Allophone Nouvellement Arrivé ». L'adjectif allophone permet de qualifier cet élève de façon positive : il parle une voire même plusieurs autres langues, il est riche d'une autre culture, il a des compétences. Certains parlent le français, d'autres pas, certains sont allés à l'école, d'autres jamais ou peu.

Les termes utilisés dans les textes depuis les années 70 pour les qualifier étaient moins valorisants : « élève étranger » ou « non francophone », « enfant immigré », « enfant de migrants », « primo-arrivant » puis « Elève de nationalité étrangère » ou « Elève Nouvellement Arrivé en France » (ENAF). La dénomination EANA reconnaît non seulement leurs compétences en d'autres langues mais aussi leurs situations d'élèves et d'enfants nouvellement arrivés.

2. Qu'est-ce qu'une UPE2A ? Objectifs et enjeux

La circulaire de 2012 cite le code de l'éducation pour rappeler que : « *L'école est un droit pour tous les enfants résidants sur le territoire national quelle que soit leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur.* » (M.E.N., 2012)

Une unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés (désormais UPE2A) n'est pas une classe mais un dispositif ouvert. La circulaire de 2012 met l'accent sur l'inclusion qui constitue la modalité principale de scolarisation de ces enfants : ils sont inscrits dans une classe ordinaire mais en sortent quelques heures dans la semaine pour rejoindre le dispositif. La notion d'inclusion signifie que c'est à l'école de s'adapter à ce public. Alors qu'avec « l'intégration » terme exclusivement utilisé jusqu'alors, c'était à l'élève et à sa famille de faire des efforts.

Ce dispositif vise à améliorer les compétences en français de communication et en français langue de scolarisation de ces élèves. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite « *suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire [...] un élève*

accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe ordinaire dès qu'il aura acquis une maîtrise suffisante du français à l'oral et à l'écrit » (Ibid.). La dénomination UPE2A est commune au premier et au second degré pour des raisons de visibilité.

Les enjeux éducatifs :

La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son école. L'école est un lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage d'une langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement... (Ibid.).

La dimension sociale (agir en tant qu'élève, apprenant dans l'école, citoyen de son quartier) doit être au cœur de l'enseignement de la langue française comme « langue seconde ». Ces élèves ont une voire plusieurs langues premières, ce terme « langue seconde » permet de le rappeler. En français langue seconde les élèves sont confrontés à un double apprentissage, le premier est l'apprentissage du français comme langue de communication dans leur environnement, le second est l'apprentissage du français comme langue de scolarisation (désormais FLSco). Ils doivent en effet acquérir une culture scolaire, le vocabulaire des disciplines et se familiariser aux discours spécifiques produits à l'école dans une perspective fonctionnelle de l'apprentissage.

A son arrivée en France, la langue française est le plus souvent pour l'élève allophone une langue étrangère, puis elle va progressivement devenir une langue seconde. Elle est dès son entrée à l'école une langue de scolarisation, la langue à laquelle il est exposé, celle de la classe ordinaire et de l'école : le français langue maternelle d'une majorité d'élèves et de professeurs, et bien sûr des formes langagières des supports didactiques. (Peutot & Cherqui, 2015, p. 115)

Les EANA, scolarisés en lycée professionnel sont des adolescents, dont certains déjà majeurs. Les enjeux pour eux, sont scolaires évidemment, s'inclure dans la classe, le lycée, réussir leurs examens pour décrocher leur diplôme mais aussi et surtout professionnels : apprendre un métier pour s'insérer dans la vie active et dans la société. Il est donc important qu'ils progressent dans la maîtrise de la langue française afin de passer le DELF (Diplôme Élémentaire en Langue Française) dont la possession témoigne des efforts faits pour apprendre la langue véhiculaire⁷ du pays d'accueil. En France, pays de tradition monolingue, on peut parler de la langue nationale. Dans la partie théorique, nous développerons la notion de plurilinguisme en opposition au monolinguisme.

⁷ La langue véhiculaire sert aux communications entre des communautés de langues maternelles différentes

Dans le second degré ce sont les centres d'informations et d'orientation (CIO) qui accueillent les jeunes allophones (et leur famille) et qui procèdent à leur évaluation (niveau scolaire en langue d'origine et en français). C'est sur la base de ces évaluations que les affectations sont décidées.

Les EANA âgés de plus de 16 ans, ne relèvent plus de l'obligation scolaire d'instruction « *mais doivent bénéficier autant que faire se peut des structures d'accueil existantes* » M.E.N. (2012). C'est pourquoi la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) en collaboration avec les centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) développent des « dispositifs conjoncturels » pour permettre à ce public d'élaborer un projet professionnel et d'intégrer un parcours de formation par la découverte de filières professionnelles existantes. Ces jeunes, sont donc souvent orientés en lycée professionnel.

Le projet, objet de ce mémoire, a été mené dans une UPE2A de lycée professionnel. Nous allons donc maintenant présenter l'établissement et les élèves concernés ainsi que leur enseignante.

Chapitre 2. Le contexte du projet : le lycée

1. Présentation générale

Le lycée⁸ se situe en Savoie, c'est un lycée professionnel public du bâtiment, labellisé lycée des métiers. Il accueille 502 élèves, dont 188 internes. Ils peuvent y préparer, un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 2 ans, un baccalauréat professionnel (BAC PRO) en 2 ou 3 ans, un brevet des métiers d'art (BMA) en ébénisterie en 2 ans, un brevet de technicien supérieur (BTS) de géomètre topographe en 2 ans.

Les CAP préparent aux métiers de peintre applicateur revêtement, serrurier métallier, ébéniste, menuisier fabricant, constructeur bois, carreleur mosaïste, maçon et monteur installateur thermique

Les BAC PRO préparent aux métiers de menuisier agenceur, menuisier aluminium verre, maçon, électricien, installateur en systèmes énergétique et climatique, assistant architecte, économiste du bâtiment, géomètre topographe.

⁸Nous avons choisi pour préserver l'anonymat des personnes citées de ne pas mentionner le nom du lycée.

2. L'UPE2A du lycée

L'unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés n'est pas encore officiellement ouverte dans ce lycée. Mais les besoins sont réels et augmentent d'année en année comme dans beaucoup d'établissements. En effet, une circulaire académique a dû être rédigée pour faire face à la situation.

Depuis quelques années, le public allophone s'est fortement diversifié [les conditions de l'inclusion ne sont pas de même nature en collège, en lycée général et en lycée professionnel] un nombre important de mineurs non accompagnés de petits niveaux scolaires est accueilli dans l'académie demandant au système éducatif encore plus de souplesse et d'adaptabilité, et encore plus de bienveillance et d'écoute. (Circulaire académique EANA du 26 mars 2018)

Elle souligne le fait qu'ils ont souvent « *vécu des moments très difficiles* » et que, par conséquent le système éducatif doit leur « *garantir les conditions d'inclusions les meilleures.* » (*ibid.*)

En lycée professionnel, les EANA sont inscrits en classe ordinaire (désormais CLO) et dans un module linguistique où ils bénéficient d'un enseignement de français langue étrangère (FLE).

2.1. L'enseignante

L'enseignante, A-S, est professeure d'italien au lycée. Elle a passé, en 2017, la certification complémentaire qui permet à un enseignant du premier ou du second degré d'enseigner en UPE2A. Depuis, chaque année, elle délaisse peu à peu l'enseignement de l'italien au profit du FLE, du fait du nombre croissant d'élèves allophones arrivant au lycée et notamment de jeunes n'ayant jamais été scolarisés antérieurement. Elle travaille à 80%, 10h30 de FLE et 4h d'italien. Le CASNAV lui a donné trois heures de plus pour de l'alphabétisation. Les heures ont été d'abord accordées pour novembre et décembre puis reconduites.

Comme préconisé dans la circulaire de 2012 « *les modalités d'accueil et de suivi des EANA doivent figurer dans le projet d'établissement.* » (*M.E.N., 2012*) Pour éviter l'écueil du jeune envoyé directement dans sa classe d'inclusion avec tous ses nouveaux camarades, dès le premier jour, sans affaires, sans même que les professeurs ne soient prévenus, A-S a rédigé un projet de protocole d'accueil des EANA (annexe 1). Elle souhaite qu'un jeune arrivant « *intègre les cours deux ou trois jours après son arrivée, le temps d'avoir tout le nécessaire et d'avoir visité l'établissement.* »

Le nouvel élève est d'abord accueilli par la conseillère pédagogique d'éducation (CPE, ou par la professeure de FLE). Puis elle lui donne son livret d'accueil (carnet de correspondance simplifié), son emploi du temps, la liste de ses professeurs et des personnels ainsi que le règlement intérieur illustré par des pictogrammes. L'ensemble de l'équipe pédagogique et le directeur délégué à la formation professionnelle doivent être avertis de son arrivée. Le jour de son arrivée, il est présenté officiellement à la classe ; un des élèves est désigné sur la base du volontariat pour être son tuteur le temps nécessaire à son adaptation.

Depuis la rentrée de septembre 2019, A-S a une salle attitrée. Ses élèves allophones y ont chacun un casier avec leurs affaires de FLE : leur cahier de « travail sur la langue » et leur « cahier de souvenirs » (où ils racontent, entre autres, les sorties faites dans le cadre du cours de FLE). Cette classe est un lieu agréable avec, dans un coin, une table où ils peuvent venir se préparer un café ou un thé. Ils n'ont pas de place attitrée, ils s'installent où ils veulent. Ils doivent se sentir à l'aise, en confiance. L'enseignante apprécie d'avoir sa propre classe, comme en primaire ; elle peut y laisser du matériel, mettre en évidence des référentiels mais aussi la décorer avec les travaux des EANA. Leurs présentations personnelles avec le drapeau de leur pays d'origine sont affichées au mur ainsi que les posters des expositions qu'ils ont vues. Avoir toujours la même classe favorise la mise en place de rituels et une plus grande autonomie des jeunes. Ils savent où sont les choses, font ce qu'ils ont à faire sans perdre de temps et peuvent utiliser les affichages comme outils d'aide pour leur productions en français à l'oral ou à l'écrit.

2.2. Les élèves

Tous les EANA sont inscrits en première année de CAP en CLO. Ils suivent les enseignements de matières professionnelles et générales avec leurs camarades sauf le français et/ou l'histoire-géographie, heures pendant lesquelles, ils ont des cours de FLE en UPE2A. Parmi eux,

- quatre sont en CAP peintre applicateur de revêtements (PAR),
- six en CAP carreleur mosaïste (MOS)
- un en CAP constructeur bois (CB)
- trois en CAP serrurier métallier (SM)
- quatre en CAP maçon (M) dont un arrivé en décembre

Tableau descriptif⁹ des élèves EANA du lycée professionnel – CAP 1^{ère} année -

| Prénom | Pays de naissance | Langue(s) première(s) | Né en | Etablissement et classe l'année précédente | Date de première scolarisation en France | Nb d'heure FLS/sem | CLO | NSA ? niveau en français |
|-------------|-------------------|------------------------------|-------|--|--|--------------------|-----|--|
| Ibrahim | Mali | Soninké bambara | 2002 | | Test CIO 10/05/2019 | 3 | M | NSA A1.1 |
| Mohamed | Guinée-Conakry | Malinké Koniaké | 2002 | LP La Cardinière 3eme UPE2A | 11/2018 | 3 | M | NSA O : A2 E : A1 |
| Abdelah | Sénégal | wolof italien | 2004 | en Italie puis Collège J.Ferry | 03/2019 | 3 | M | scolarisé 2 ans Sénégal O : A2, E : A1 |
| Viktor | Albanie | albanais | 2002 | lycée Monge, Nivolet en décembre | 09/2019 | 3 | M | O : A1 E : A2 |
| Makan | Mali | bambara | 2003 | | 09/ 2019 | 3 | PAR | O : A2 E : A1 |
| Amadou S. | Guinée | peul | 2004 | | 09/ 2019 | 3 | PAR | Scolarisé 6 ans en Guinée O/E: A2 |
| Baker | Syrie | arabe | 2002 | Collège Aubervilliers Ac. De Créteil | 09/2018 | 3 | PAR | Scolarisé en Syrie A1.1 |
| Saidou | Guinée | peul wolof italien arabe | 2002 | Non scolarisé de 2016 à 2019 LP La Cardinière 3eme UPE2A | 11/2019 | 3 | PAR | Peu scolarisé O : A2 E : A1+ |
| Maliki | Côte d'Ivoire | bambara dida | 2003 | LP La Cardinière 3eme UPE2A | 09/2018 | 3 | MOS | Peu scolarisé Delf A2 |
| Bailo | Mali | bambara peul malinké italien | 2003 | LP La Cardinière 3eme UPE2A | 03/2019 | 3 | MOS | NSA Delf A1 |
| Bakou | Mali | bambara | 2003 | LP La Cardinière 3eme UPE2A | 10/2018 | 3 | MOS | Peu scolarisé Delf A1 |
| Mahamadou | Mali | soninké bambara | 2002 | Collège de Bissy Chambéry | 01/2018 | 3 | MOS | NSA A1 |
| Boly** | Mali | bambara | 2003 | Collège G.Sand La Motte Servolex | 03/2019 | 4.5 | MOS | NSA A1.1 |
| Abdoulaye** | Guinée-Conakry | peul malinké arabe | 2002 | Lycée A. Argouges | 03/2019 | 4.5 | MOS | NSA A1 |
| Amedi** | Mali | soninké bambara | 2001 | | 09/2019 | 4,5 | CB | ? A1 |
| Amadou B. | Guinée | peul malinké arabe | 2002 | LP La Cardinière 3eme UPE2A | 09/2018 | 3 | SM | Delf A1 |
| Mustafa* | Syrie | arabe | 2000 | LP La Cardinière 3eme UPE2A | 03/2019 | 3 | SM | scolarisé en Syrie A1.1 |
| Bouhari | Cameroun | fulfude variété de peul | 2003 | lycée Monge puis Nivolet en décembre | 06/2019 | 3 | SM | scolarisé en français et anglais A2 |

* cours d'alphabétisation en plus : 1 ou 2 heures

⁹Sources : CASNAV et les élèves pour les langues premières. Les prénoms ont été changés.

Ces élèves ont entre 15 à 19 ans. Parmi eux, il y a deux syriens, arabophones, et un albanais, mais la grande majorité des EANA du lycée sont originaires d'Afrique de l'ouest (15 sur 18). Même si certains sont francophones, l'apprentissage du français par ces jeunes est nécessaire. A-S explique qu' « *il est parfois difficile de les faire venir en FLE au début parce qu'ils considèrent que leur niveau en français est suffisant, puis ils comprennent. En effet, c'est nous qui avons du mal à les comprendre, ils ont des besoins en phonologie mais aussi à l'écrit.* » Vigner explique cet état de fait ainsi :

Le français s'il est bien une langue étrangère à de nombreux élèves issus des zones rurales et périurbaines les plus pauvres des pays du Maghreb ou d'Afrique noire pour autant reste partiellement ou totalement une langue de scolarisation et plus encore à l'université. C'est dans cet environnement que les dénominations de 'français langue seconde', de 'français, langue de scolarisation' feront leur apparition pour ensuite être transposées en France. (Vigner, 2008)

Mais comme plusieurs n'ont pas été scolarisés, ou très peu, pour diverses raisons, ils n'ont pas de bases suffisantes en français. Ils parlent la langue vernaculaire¹⁰, le dialecte familial, voire plusieurs dialectes, comme Mohamed dont la mère parle le malinké, et le père le koniaké. Maliki, en Côte d'Ivoire, parlait dida en famille mais bambara à l'extérieur, le bambara étant une des langues véhiculaires d'Afrique de l'ouest. I. lui, est malien, et parle surtout le soninké (mais il comprend le bambara car le soninké fait partie du même groupe, celui des langues mandingues). Tous les pays d'Afrique sont multilingues.

« *Au Cameroun le pluralisme linguistique est tel qu'il est presque impossible d'affirmer avec exactitude combien de langues compte le pays* » (Leclerc, s. d.)

Ces jeunes présentent donc une réelle diversité linguistique et culturelle. Ils ont un autre point commun : celui d'avoir connu la rupture migratoire et d'être souvent passés par plusieurs pays, dont la langue a parfois eu le temps d'enrichir leur répertoire linguistique, avant d'arriver en France. Certains ont vécu des moments très difficiles et se retrouvent ici sans leur famille (sauf les deux arabophones). Quatorze sont logés en foyers sur Chambéry, et deux sont en famille d'accueil sur Grenoble le week-end et à l'internat la semaine.

A-S n'a pas un cours de FLE, avec tous les EANA en même temps. Ses élèves bénéficient en moyenne de trois heures de FLE par semaine. En fonction de l'effectif, ils peuvent être regroupés avec d'autres « métiers », Ils ne sont pas forcément avec les mêmes camarades lors des différentes séances hebdomadaires mais au maximum sept par groupe. Comme ils sont dans cinq classes différentes, l'emploi du temps (annexe

¹⁰ Une langue vernaculaire (du latin « vernaculus » indigène) est un dialecte propre au pays. S'oppose à langue véhiculaire.

2) a été très difficile à réaliser et a dû être modifié durant l'année suite à des arrivées ou des départs (deux jeunes ont pu intégrer leur classe ordinaire à temps plein, et un est parti à Montélimar du jour au lendemain car il a obtenu le droit d'asile).

Quatre d'entre eux suivent en plus, une ou deux heures d'alphabétisation, trois NSA (non scolarisés antérieurement) et un qui était lecteur mais dans sa langue première, l'arabe. A-S est une enseignante investie qui privilégie le travail sous forme de projet. Car selon elle, cela permet de motiver les jeunes, d'être dans le réel, le concret. Un premier projet autour du vivre ensemble a déjà été mené en septembre-octobre. C'est le deuxième, la réalisation d'un kamishibai plurilingue, dans le cadre d'un concours organisé par une association, qui sera l'objet de ce mémoire. Il s'agit d'un véritable défi. Comment vont-ils adhérer au projet ? Comment vont-ils s'y investir ?

Chapitre 3. Le projet : Création d'un Kamishibai plurilingue

1. Qu'est-ce qu'un Kamishibai ?

Le Kamishibai (紙芝居 en japonais) signifie « Théâtre de papier ». C'est une technique de narration d'origine japonaise. Des illustrations (planches cartonnées 37 x 27,5 cm) sont présentées dans une sorte de petit théâtre en bois ou en carton à deux ou trois portes appelé Butai (舞台?, littéralement « scène »). Chaque planche met en scène un épisode de l'histoire. Sur le côté recto, tourné vers le public, on trouve une image et sur le côté verso, l'image vue par les spectateurs, en miniature, et le texte lu par le conteur, placé derrière le butai. Le kamishibai se rapproche du théâtre de Guignol, mais avec des images à la place des marionnettes.

Cette technique aurait été inventée dès le VIII^{ème} siècle par des moines bouddhistes. Le premier kamishibai pour enfant date de 1923 mais l'âge d'or du kamishibai au Japon se situe dans les années 50. Ce procédé de narration était utilisé par des conteurs de rue à vélo (appelés gaitos) qui se déplaçaient de lieux publics aux sorties des écoles pour raconter des histoires aux enfants et gagner un peu d'argent. Ils attiraient les jeunes spectateurs en frappant deux bâtons l'un contre l'autre, puis ils installaient le butai et racontaient l'histoire en faisant défiler les images au fur et à mesure de la lecture.

A partir des années 70, avec l'arrivée de la télévision, cet art des rues va peu à peu disparaître au Japon et faire son entrée en Europe pour son intérêt pédagogique dans

l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et artistique dans les écoles, les bibliothèques et même les hôpitaux. Des professionnels (enseignants, orthophonistes, éducateurs, bibliothécaires...) séduits par la richesse de ce support vont s'en saisir. Ce procédé de narration est pratique. Il permet d'offrir des images de grande taille qui restent toujours devant les spectateurs car le lecteur n'a pas à retourner la page vers lui pour lire le texte. Il a également un côté magique et ludique. En effet, toutes les pages (une dizaine) sont insérées dans le butaï dès le début. Les enfants installés devant comme au théâtre, ne voient que les images. Le conteur lit le texte de la première page qui se trouve au dos de la dernière page. Puis il fait glisser doucement vers la droite la première image découvrant progressivement l'image suivante révélant petit à petit des informations visuelles de droite à gauche. Il place alors la première image derrière les autres et lit le texte de la deuxième image qui se trouve au dos. Il crée ainsi du suspens. Il peut au contraire créer de la surprise en retirant d'un seul coup l'image racontée.

Gabriella Vernetto, présente le kamishibaï comme un support intéressant pour découvrir le monde, apprendre les langues et comme un véritable « *outil de socialisation car il offre l'occasion d'entamer un dialogue entre le conteur et son public, pendant et après la narration, aide à créer une atmosphère de confiance, accueillante et ludique, qui stimule l'expression personnelle et favorise la communication orale* » (Vernetto, 2018, p. 12). Ses trois principaux atouts sont sa simplicité, la fascination qu'il exerce sur le public et la concentration remarquable dans laquelle il le plonge. Concentration indispensable à tout apprentissage. Ainsi la pratique du kamishibaï permet de mettre en œuvre des activités variées, d'écoute, de narration, de lecture et de création d'histoire particulièrement adaptées aux apprentissages linguistiques. Cette pratique est également interdisciplinaire puisqu'elle fait appel à la créativité. Elle explique que « *tout comme le livre, le kamishibaï est un objet culturel qui entretient l'imagination de l'enfant, aide à prolonger sa pensée, favorise sa réflexion, ouvre son esprit et sa curiosité.* » (ibid.)

Elle le présente aussi comme l'outil idéal pour « *promouvoir le plurilinguisme* » si, dans l'histoire racontée en français, une place est faite aux différentes langues parlées par les élèves allophones. Nous allons donc, grâce à ce projet de kamishibaï plurilingue proposé par l'association KAMILALA, pouvoir accueillir les langues souvent dévalorisées de ces jeunes EANA.

2. L'objectif : participation au concours KAMILALA

2.1. Présentation du concours

En 2015, l'association française DULALA¹¹ inspirée par « l'outil kamishibai » propose aux professionnels de l'éducation le premier concours de kamishibai plurilingue. L'association a pour objet la promotion des langues et des cultures associées. Elle a été créée en 2009 et dirigée depuis par Anna Stevanato, linguiste spécialisée dans le bilinguisme. DULALA est aujourd'hui une référence dans l'éducation en contexte multilingue. Elle est agréée par l'Education Nationale et son comité consultatif est composé de grands spécialistes tels que Michel Candelier ou Christine Hélot (présidente d'honneur).

Le concours de kamishibai plurilingue a connu d'emblée un vif succès qui a poussé DULALA à le reconduire en 2016 puis 2017 en l'ouvrant aux territoires d'Outre-mer et aux différentes structures de la francophonie. Depuis 2018, DULALA coordonne et anime KAMILALA, réseau international des acteurs du plurilinguisme dans le monde entier, spécialisé dans l'organisation du concours de Kamishibais plurilingues. Ce concours propose de réaliser un projet artistique basé sur les langues des élèves et permettant de rentrer dans l'éducation plurilingue.

Le kamishibai plurilingue doit mettre en scène une grande variété de langues (au moins quatre) qui entrent pleinement dans l'histoire racontée. L'intégration des langues pour la création du kamishibai est l'occasion de travailler autour de la langue de l'école, langue principale du récit, mais de laisser de la place aussi aux autres langues. En tant qu'objet, il est « *le résultat d'une création collaborative* ». « *[Les élèves] sont amenés à coopérer pour créer une histoire et à s'appuyer sur les compétences linguistiques des uns et des autres. Ils deviennent alors l'expert de leur langue.* » (Kamilala, s. d.)

2.2. Les conditions de participation

C'est en cherchant sur internet qu'Anne-Sophie a découvert l'existence du concours kamishibai plurilingue organisé par l'association DULALA « *pour découvrir les langues avec les enfants* » (Dulala, s. d.). Mais le concours s'adresse en principe aux acteurs éducatifs travaillant avec des enfants âgés de 3 à 15 ans. Or, seuls deux des élèves de l'UPE2A du lycée ont 15 ans, les autres ont entre 16 et 19 ans. Malgré tout,

¹¹ DULALA : acronyme « d'une langue à l'autre »

enthousiasmée par l'idée, A-S a décidé d'envoyer un courrier pour demander s'il était possible de faire participer ses élèves. Voici la réponse reçue le 29 août :

*D'abord merci pour l'intérêt que vous portez aux projets de notre association. Compte tenu de votre forte motivation pour participer au Concours Kamishibai plurilingue de Dulala, mais de notre impossibilité à créer une nouvelle catégorie "16 ans et plus" pour le moment, nous vous proposons d'inscrire exceptionnellement votre groupe dans la catégorie 10-15 ans.
[...] N'hésitez pas à revenir vers nous si vous avez des questions.
Bien cordialement,
L'équipe KAMILALA*

Le 5 septembre l'inscription est confirmée : « *Nous sommes ravis de pouvoir vous compter parmi les participants de cette 5e édition du Concours Kamishibai Plurilingue qui a pour thème cette année : 'Je me souviens' inspiré de l'œuvre de Georges Perec.* »

Chaque année un jury élit trois kamishibais lauréats, un pour chaque tranche d'âge 3-6 ans, 6-10 ans, 10-15 ans et un quatrième « le kamishibai coup de cœur » qui pourra faire l'objet d'une édition. Suite à la participation des plus de 15 ans du lycée, peut-être qu'une nouvelle catégorie sera créée dans l'avenir ?

2.3. Les contraintes techniques et matérielles

Les modalités du concours sont décrites sur le site KAMILALA. Le format est imposé : les planches doivent mesurer 37 X 27,5 cm (format standard, légèrement inférieur au format A3). Il est possible d'imprimer le kamishibai sur un format A3 puis de découper les marges. Il doit être composé (couverture comprise) de 8 à 14 planches maximum. « *L'histoire doit se présenter selon le principe du kamishibai : sur le recto des planches, une illustration, sur le verso des planches, le texte de l'histoire. La technique est libre pour les illustrations (peinture, feutre, crayons, collages, photos...)* » (Dulala, s. d.). Le texte tapé à l'ordinateur doit être concis. Il faut prévoir entre une et huit lignes en police 16 par planche.

Chapitre 4. La problématique

Nous connaissons désormais les conditions du concours, et avons eu confirmation que les grands élèves de l'UPE2A du lycée professionnel sont autorisés à y participer. Nous sommes dès lors, A-S et moi-même très motivées pour les emmener dans l'aventure de la création d'un kamishibai plurilingue dans le cadre éducatif proposé par

l'association KAMILALA. Cela nous amène à formuler le problème qui s'est posé à nous et qui est devenu la problématique de ce mémoire :

Comment engager les lycéens en UPE2A dans un projet collectif créatif en vue d'améliorer leurs capacités d'expression en français tout en leur assurant un sentiment d'accueil et d'inclusion ?

Nous émettons dès lors l'hypothèse, en nous appuyant sur une citation tirée des *Identités meurtrières* d'A. Maalouf (ci-dessous), que l'intérêt porté à leur langue, leur accueil, l'écoute et la bienveillance nécessaires à la réalisation du projet pourraient avoir des répercussions sur leur motivation à apprendre le français et donc les aider à progresser. « *Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, devient un acte d'allégeance et de soumission* » (Maalouf, 1998) et Moro ajoute dans son ouvrage pour compléter cette citation « *sans ce respect de la langue maternelle, l'enfant éprouve effectivement un sentiment d'injustice et de révolte susceptible de compromettre son investissement dans l'apprentissage du français.* » (Moro, 2012, p. 122)

Il est temps, maintenant que le contexte, le public, le projet de kamishibai ainsi que le concours ont été présentés, d'aborder la partie théorique dans laquelle vont être présentées les notions et les résultats de recherches qui sous-tendent la réflexion tout au long de ce travail. Les notions d'accueil et d'inclusion qui figurent dans les termes de la problématique seront les premières abordées mais après un détour historique indispensable sur la politique linguistique pour comprendre la place faite aux autres langues en France. Puis nous présenterons des projets, soutenus par des chercheurs, en faveur d'une meilleure prise en compte du plurilinguisme des élèves et les pistes qui existent en éducation pour valoriser la diversité linguistique et culturelle.

Partie 2 - Cadrage théorique

Chapitre 1. Idéologies et politiques linguistiques

1. Paradoxe : une société historiquement multilingue, une idéologie monolingue

Au sein d'une dynamique européenne et mondialisée qui appréhende la réalité du multilinguisme et à laquelle elle est désormais - en principe - intégrée, notamment par l'adossement systématique des textes officiels au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) depuis août 2005, la politique linguistique scolaire française oscille encore entre deux tendances fortes et contradictoires. D'un côté, une fascination ancienne pour le monolinguisme ; de l'autre, la reconnaissance de la réalité plurilingue du domaine français. Cette oscillation est continue sur le temps long. (Escudé 2013, p. 49)

1.1. Monolinguisme et construction de l'Etat-Nation

La France, peuplée par des tribus gauloises, fut d'abord envahie par les Romains puis en 476 par de nombreux peuples barbares venant de toute l'Europe et parlant différentes langues. Ces peuples barbares se sont installés sur tout le territoire, se sont mêlés à la population autochtone ; ainsi, peu à peu, des parlers régionaux se sont développés. La France est donc pour reprendre l'expression d'Escudé « *génétiquement multilingue* », le multilinguisme fait partie de son identité.

C'est sous François 1er, avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts, que la langue française va commencer à être mise en avant : elle devient alors langue officielle de l'administration et du droit. Mais, c'est au moment de la Révolution française, que cette langue française a peu à peu été imposée par l'exécutif, comme la langue exclusive de l'Etat-Nation. Une politique linguistique à orientation fortement monolingue est de rigueur. La République, une et indivisible, se doit de parler la même langue. Tout va être mis en œuvre pour faire disparaître toutes les langues régionales qualifiées de « *dialectes corrompus* » (Talleyrand-Périgord, 1791, p. 95). L'idéologie de l'inégalité a servi d'assise à l'idéologie monolingue. Dès 1793, les enfants des écoles primaires d'Etat doivent apprendre à lire, écrire et parler en français. C'est la langue qui a toutes les qualités : pureté, beauté, élégance, celle qui incarne la culture et qui contraste avec la « *foule de dialectes corrompus* » (*ibid.*) symboles de l'ignorance et de la barbarie. D'après Barrère, membre du comité de Salut Public, « *ces idiomes* » font courir des dangers à la jeune République, il traite leurs locuteurs de tyrans, de fanatiques et les accuse d'être la marque

des contre-révolutionnaires. Mais c'est surtout à partir de la troisième République et les lois Jules Ferry que l'Etat français va disposer d'un puissant moyen de diffusion de la langue de la République : l'enseignement primaire, obligatoire, gratuit et laïc. « *L'école est alors au service d'un Etat tout à la fois centralisateur et en pleine expansion* » (Escudé, 2013, p.47).

C'est donc de cette façon que les nombreuses autres langues de France ont été progressivement condamnées voire interdites et que le français est imposé comme la seule langue : nationale et de scolarisation, et ce, pendant encore des décennies. Les petits français parlaient une langue à la maison et une autre à l'école comme l'explique Vigner : « *Ainsi le français comme langue seconde fut la situation ordinaire de l'enseignement du français dans les écoles primaires françaises rurales et périurbaines populaires jusque dans les années 30* » (Vigner, 2008, p.37). Ils sont devenus bilingues par la force des choses, en étant confrontés à l'apprentissage d'une langue étrangère devenue leur langue seconde. Au fil des générations et à l'aide de cette idéologie monolingue qui s'impose jusqu'au milieu du XXème siècle, le français est devenu la langue nationale. « *Pour résumer, 'l'ennemi du français, c'est le patois', écrit tel Inspecteur de l'instruction publique* » (Escudé, 2013, p.51).

1.2. Le bilinguisme en question

Dans son article, « *Etre plurilingue : handicap ou atout ?* », Billiez évoque trois phases dans l'étude du bilinguisme. D'abord le bilinguisme « *est saisi comme un état transitoire de passage d'un monolinguisme à un autre* » (Billiez, 2007, p.88). La langue d'origine des migrants représentant un élément perturbateur dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Naît alors, la notion dévalorisante de « semi-linguisme » signifiant que le sujet ne maîtrise aucune des deux langues. Notion qui s'oppose à cette première conception du bilinguisme, comme la somme de deux monolinguismes parfaits. Puis on va se détourner de l'approche du bilinguisme en termes de compétences pour étudier les « pratiques bilingues » ou rôle complémentaire des langues dans les usages. Dans cette perspective, les sujets utilisent les ressources de leur répertoire verbal en fonction de la situation d'interaction rencontrée, compétence loin d'être un handicap.

Enfin dans la troisième phase (à partir des années 90) on passe au bi-plurilinguisme, le plurilinguisme étant la situation la plus répandue. Il est alors reconnu

que les ressources plurilingues sont « *forcément partielles, hétérogènes mais formant un tout pour l'individu* » (Billiez, 2007, p.90).

G. Evenou résume dans son article paru en 2015, quelle a longtemps été la position des chercheurs vis-à-vis du bilinguisme. En fait, ils pensaient que la pratique par un enfant d'une autre langue que celle de scolarisation, était à la fois un frein à l'apprentissage de cette dernière et un frein à l'intégration sociale. C'est donc également pourquoi, les langues autres que le français, parlées au sein des familles, n'avaient « *pas droit de cité dans l'école de la République* » (Evenou, 2015, p.158). Elle dément cette croyance en expliquant que de nombreuses études démontrent qu'un « *bilinguisme épanoui et assumé* » n'est pas incompatible avec une bonne intégration et qu'il est plutôt un avantage pour les apprentissages cognitifs. De plus, les enfants qui apprennent de façon précoce deux langues passent par les mêmes stades de développement qu'un monolingue.

Mais ces croyances perdurent comme en témoigne le pré-rapport Benisti¹² de 2004 pour la prévention de la délinquance, qui conseillait vivement aux migrants de ne pas parler la langue maternelle avec leurs enfants. Et malheureusement encore aujourd'hui le poids des représentations résiste, regrette Evenou, en donnant l'exemple de parents d'élèves d'origine allophone qui dévalorisent leur langue d'origine et transmettent une représentation négative de leur propre culture ayant souvent des conséquences graves, par rapport à la construction de l'identité (développée plus loin).

Ce qui nous intéresse de montrer ici c'est que ce dénigrement de sa langue aboutit à un « *bilinguisme négatif* » (Lambert 1974, 1980, cité par Vilela 2017 p.34). Modèle soustractif de Lambert, pour parler de la perte progressive d'une langue dévalorisée, ayant un statut minoré, par rapport à une autre plus prestigieuse. Le bilinguisme additif décrit au contraire, le cas d'une nouvelle langue qui s'ajoute à l'autre/les autres sans menacer la/les première(s). Dans le cadre de ce mémoire, l'analyse du projet mené montrera que selon la situation des EANA en France, ils se retrouveront dans l'un ou l'autre de ces modèles.

Ce n'est qu'à partir des années 70 que la politique linguistique va s'ouvrir pour faire la place à « *l'idéologie linguistique [...] du tout-anglais-langue-de-communication* » (Escudé, 2013, p.48). C'est finalement l'anglais qui va prendre une place prédominante dans l'enseignement des langues en milieu scolaire, en marginalisant toujours les langues régionales, mais aussi les langues de l'immigration.

¹² Un pré-rapport parlementaire qui accable « le patois des immigrés ». Devant le scandale provoqué, il sera un peu modifié.

Les voix qui s'élevaient jusqu'alors contre l'idéologie monolingue étaient restées inaudibles mais depuis le début des années 90, elles se font entendre. Comme celle de Claude Hagège (cité par Moro, 2012) disant déjà qu'il faudrait « *donner aux enfants le goût et le respect de toutes les langues* » avant l'apprentissage de l'anglais qui pourrait se faire dans un deuxième temps. Marie-Rose Moro, pédopsychiatre et psychanalyste, soulève en 2010 le paradoxe suivant : « *Actuellement, être bilingue quand on est enfant de migrants 'économiques' est presque une tare en France, alors même que l'apprentissage précoce des langues est favorisé à l'école.* »

De nombreuses recherches en didactique des langues ont été entreprises et ont montré l'intérêt dans un contexte de mondialisation de favoriser la diversification des langues apprises en Europe. S'appuyant sur le résultat de ces recherches, le Conseil de l'Europe tente de promouvoir une didactique du plurilinguisme (dont « les approches plurielles » qui seront décrites plus loin).

2. Le Conseil de l'Europe impulse une « idéologie plurilingue »

La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle retenue par le Conseil de l'Europe émane de cette proposition de Coste, Moore & Zarate en 1997 :

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, 1997, p.12)

Le Conseil de l'Europe (CE), fondé en 1949 qui compte aujourd'hui quarante-sept pays membres a pour mission de renforcer la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit sur l'espace constitué par ses membres. Il regroupe plus de 800 millions de citoyens en 2019. L'Europe n'a pas opté pour une unique langue de communication en son sein, mais au contraire pour garder les langues de tous les pays membres. Le CE soutient activement, depuis des dizaines d'années, les recherches dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et influence les politiques linguistiques afin qu'elles favorisent le plurilinguisme des individus et le multilinguisme des sociétés. En 1992, les actions du CE ont conduit à l'adoption de la charte des langues régionales et minoritaires, en faveur de la diversité linguistique et culturelle.

Le rapport Cerquilini remis au ministre de la culture et de la communication en 1999 recensait 75 langues « de France »¹³ auxquelles il faut ajouter les langues apportées par la vague de migration européenne (espagnol, italien, portugais...) ainsi que les langues des migrants venus d'Afrique et du monde entier. Ainsi, la France, malgré sa longue tradition de centralisation linguistique et ses efforts pour éradiquer les langues régionales, au nom de l'idéologie monolingue, est restée un pays multilingue.

Matthey explique très bien à ses étudiants que ce qui est, de nos jours, anormal c'est le monolinguisme. Néanmoins il ne faudrait pas, comme le dénoncent certains chercheurs français, que le plurilinguisme devienne une nouvelle idéologie dominante en prônant « *une didactique du plurilinguisme sans recul ni regard critique.* » (Vilela, 2017, p. 32)

Le CE est également à l'origine du Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL), sorti en 2001, base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes qui vise deux objectifs : avoir des systèmes éducatifs nationaux comparables dans ce domaine et favoriser la mobilité géographique. Ce cadre définit une échelle de six niveaux de compétences dans lesquels sont décrits précisément les habilités que doivent développer les apprenants pour avoir un niveau donné de compétences de communication tant à l'oral qu'à l'écrit, en réception ou en production en différentes langues. En effet, c'est durant les travaux de préparation du cadre qu'a été définie la compétence plurilingue (Coste et al., 1998) citée ci-dessus, ainsi que les objectifs de promotion du plurilinguisme dont se sont servis Beacco et Byram pour rédiger le « *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques* » où ils montrent que le plurilinguisme est le fondement des actions du CE.

Le plurilinguisme est à entendre comme :

– *la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts est définie dans le Cadre européen commun de référence (p. 129) [...]*

– *une valeur éducative fondant la tolérance linguistique : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance). (Beacco & Byram, 2003, p. 15-16)*

Le plurilinguisme constitue donc, non seulement une conception de chaque apprenant comme locuteur de plusieurs langues à des degrés de maîtrise divers, mais aussi

¹³ Langues parlées par des ressortissants de nationalité française sur le territoire français et qui ne sont officielles dans aucun autre pays

une valeur éducative qui prône la tolérance linguistique et culturelle et l'ouverture à l'altérité en accordant à toutes les langues la même valeur, même si elles n'ont pas la même fonction. Le système éducatif a un rôle fondamental à jouer pour porter ces conceptions du plurilinguisme. Suite à ces orientations, De Pietro émet le souhait que :

les 'enfants en terre étrangère' auront un peu plus de facilité à se faire une place dans une telle éducation que dans un enseignement trop exclusivement centré sur une conception surannée du français langue maternelle' qui revient sans cesse à privilégier celles et ceux qui possèdent déjà les clés de cette langue parmi d'autres. (De Pietro, 2007, p. 25)

Goï, en 2014, dans un article paru dans la revue « *Diversité* » regrette le retard de la France dans l'accueil de la diversité linguistique. Une des solutions pour une ouverture à l'altérité et à la diversité linguistique serait d'accueillir la langue de tous les élèves dans la classe. La notion d'accueil, concernant la scolarité des élèves issus de la migration apparaît dans la circulaire de 2002, celle d'inclusion dans celle de 2012. Qu'y a-t-il vraiment derrière ces termes ? Leur ordre d'apparition est-il anodin ?

Chapitre 2. De l'accueil à l'inclusion en passant par la construction identitaire

1. Les notions d'accueil et d'inclusion

Malgré la promotion du plurilinguisme par le CE, la circulaire du 25 avril 2002, qui complète celle du 20 mars était intitulée « *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* » (M.E.N., 2002). L'expression « *sans maîtrise suffisante de la langue française* » montre que seule leur incompétence en français (leur manque) était retenue ! Heureusement, la circulaire de 2012 va modifier ce titre à connotation négative pour en choisir un plus valorisant, un qui reconnaisse leur(s) compétence(s) en une ou même plusieurs langue(s). Il devient alors « *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* ». Par l'utilisation du terme « *allophone* », leurs compétences dans d'autres langues sont désormais reconnues, du moins en théorie. Mais aucune mention de l'accueil de leur(s) langue(s), ne se trouve toutefois dans ce texte. Le mot accueil, ici, signifie simplement, accueillir la personne physiquement, en accomplissant les formalités administratives et en réalisant les évaluations nécessaires pour leur orientation. C'est un

peu comme le taxi qui accueille quelqu'un à la gare, qui le dépose à destination et qui a terminé son travail.

Le premier objectif du dispositif en UPE2A est d'accueillir les élèves allophones arrivant ; le deuxième, leur inclusion en classe ordinaire, à temps partiel puis à temps plein dès que leur niveau en langue de scolarisation, c'est-à-dire le français, sera suffisant pour leur permettre de suivre les cours de chaque discipline.

Néanmoins l'inclusion ne peut se résumer à sa forme matérielle, à la présence effective d'un jeune dans sa classe d'âge avec ses camarades francophones, elle comprend aussi l'invisible, le ressenti de l'élève allophone : se sent-il inclus dans cette société française affectée par « *de multiples formes d'exclusion* » ? (Coste, 2013, p.15-16). Pour Coste « *cette fonction d'inclusion sociale est étroitement articulée à l'éducation langagière* » et c'est « *grâce notamment à une éducation langagière didactiquement inclusive que l'école peut mettre en œuvre un projet éducatif socialement inclusif* » (Ibid.). L'éducation langagière socialement inclusive recouvre donc l'accueil des langues de tous les élèves. Par conséquent s'il y a accueil des langues, il pourra y avoir inclusion. L'ordre n'est pas anodin. L'inclusion est une conséquence de l'accueil : mais de l'accueil de la personne et de sa ou ses langues qui constitue(nt) son identité plurielle.

Ainsi l'éducation au plurilinguisme et à la diversité culturelle doit permettre d'accueillir, de valoriser, de légitimer toutes les langues quels que soient leur statut et leur(s) fonction(s), dans un esprit de tolérance et d'ouverture à l'autre, d'enrichissement personnel et dans l'optique de préparer au vivre ensemble. Elle vise donc l'inclusion et la cohésion sociale.

En effet, la maîtrise de la langue de scolarisation a un « *impact déterminant sur l'insertion à venir des apprenants dans la vie sociale et professionnelle et la promotion sociale* » (Cavalli et al., 2009, p.6). Certes l'Éducation Nationale les accueille en leur permettant d'acquérir la langue nationale, la langue véhiculaire, mais que fait-elle de leur(s) langues(s) à eux ? leur(s) langue(s) de première socialisation¹⁴ ?

2. L'accueil réciproque : la porte ouverte aux apprentissages

De nombreuses recherches préconisent d'accueillir aussi leur(s) langue(s) de premières socialisations. Ainsi, Maire Sandoz, Simon et Lambert, auteures « *d'Accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s* », concluent suite à des expériences de terrain qu'il faut :

¹⁴ Nous préférons « langue de première socialisation » aux expressions « langue première » ou encore « langue maternelle » qui ne conviennent pas toujours aux configurations familiales et sociales complexes.

[...] entendre la notion d'accueil dans sa réciprocité et dans sa complexité. Il est attendu que l'élève s'approprié la langue et culture de l'école, certes, mais, pour que cette acculturation s'effectue dans les meilleures conditions, nous soutenons que le terreau du fondement identitaire linguistique et culturel est le nécessaire fertilisant pour l'élaboration des connaissances en langue de l'école, et les connaissances en général, nécessitant une ouverture des acteurs de l'institution scolaire eux-mêmes à la diversité linguistique et culturelle. (Maire Sandoz et al., 2011)

Par conséquent, elles valident l'idée que l'hospitalité scolaire (Perrégaux, 1994) c'est-à-dire l'intérêt, la place qu'accordent l'école et ses enseignants à leur(s) langue(s), « *terreau du fondement identitaire linguistique* » est une condition nécessaire pour motiver l'apprentissage des élèves en général et de la langue de l'école en particulier car la langue est un des premiers constituants de l'identité. Il faut donc ouvrir l'école à la diversité linguistique et culturelle. Il est important comme le soulignait Hélot « *de reconnaître le bilinguisme des jeunes élèves qui sont en contact avec deux langues [...] parce que la reconnaissance de ce qui participe à la construction identitaire de l'enfant aide celui-ci à entrer dans les apprentissages plus formels de l'école* » (Hélot, 2007, p.90). La reconnaissance de leur langue a donc des effets positifs non seulement sur l'investissement dans la langue de scolarisation mais aussi sur la construction de l'identité.

3. La langue composante de l'identité

3.1. Accueil, reconnaissance et estime de soi

G. Evenou rejoint Hélot en disant que la langue maternelle est constitutive de l'identité personnelle. La reconnaître c'est permettre d'avoir de l'estime de soi, de prendre confiance en soi, d'être fier. Evenou souligne par là même, les liens affectifs que les sujets entretiennent avec leur langue d'origine ainsi que le rôle fondamental de la confiance en soi dans le succès des apprentissages.

Les causes de l'échec scolaire sont certainement diverses et complexes, mais nous ne pouvons exclure le rôle fondamental de la confiance en soi et de l'estime de soi dans le succès de l'apprentissage. La langue maternelle est constitutive de l'identité individuelle, tout comme la langue nationale est constitutive de l'identité nationale » (G. Evenou, 2014, p.159)

De nombreuses recherches dans le champ clinique de l'ethnopsychiatrie en lien avec la sociolinguistique ont montré que l'enfant qui perçoit que la langue (ou la culture) de sa famille n'est pas légitime ou bien est reléguée au rang de langue de statut inférieur par rapport à la langue de l'école, se trouve en situation d'insécurité identitaire (Domp martin-Normand, 2011). L'enfant se dévalorise, perd confiance. Il se trouve dans un conflit de

loyauté par rapport à la langue de ses parents ; du coup, il refuse de parler français à l'école et se réfugie dans le mutisme. Evenou, entre autres, raconte le cas d'un petit garçon italo-marocain qui retrouvera l'envie d'apprendre le français après des ateliers d'éveil aux langues où une place aura été faite aux langues familiales à côté de la langue de l'école. Il était « *en insécurité linguistique du fait de la non-prise en compte ou non-légitimation des langues constitutives du répertoire individuel* » (Dompmartin-Normand, 2011, p. 166) faisant partie intégrante de son identité comme un tout.

3.2. Certaines langues sont dénigrées

Souvent les langues de l'immigration sont dévalorisées, dévalorisant par la même occasion ses locuteurs. Or, l'identité linguistique constitue une composante essentielle de l'identité de chacun. Billiez propose de considérer les langues comme des symboles d'appartenance et des « *marqueurs d'identité* » (Billiez, 1985).

Beaucoup de jeunes migrants (notamment ceux venus d'Afrique de l'Ouest) ont pour langue(s) de première socialisation des langues vernaculaires, des dialectes qu'ils ne parlaient qu'en famille ou entre pairs. Ces langues ne bénéficient pas du même statut que la langue officielle ou nationale dans leur pays. Elles se trouvent en situation de diglossie du fait du très grand nombre de dialectes présents dans chaque pays. Même quand ils parlent une langue véhiculaire dans leur pays (comme le bambara, le peul, ou le wolof le sont dans certains pays d'Afrique) elle a quand même un statut inférieur à la langue officielle. Quand ils arrivent en France, alors que des millions d'Africains les parlent, la plupart des gens n'en ont jamais entendu parler.

Il s'agit donc, non pas d'apprendre ces langues, mais de les reconnaître, de les valoriser, de les accueillir car elles sont en eux, en tant que langues de première socialisation, elles font partie intégrante de leur identité, comme la culture de leur pays d'origine. Ils doivent reconstruire leur identité après cette rupture migratoire, certes, mais pas sur de l'air, sur les fondements que constituent leur(s) langue(s) et leur culture. Ces langues de première socialisation restent leurs langues identitaires et à ce titre occupent une place incontournable dans leur biographie langagière.

Alors que le bilinguisme scolaire (en témoignent l'engouement pour les classes bilingues) et le bilinguisme dialectal (concernant les langues régionales) ont peu à peu trouvé une place dans l'enseignement des langues, Hélot explique que le « *bilinguisme migratoire* » reste discriminé, du fait de l'histoire coloniale et de l'idéologie monolingue.

« *La langue du pays d'origine n'est pas perçue comme une richesse dans le pays d'accueil, sa connaissance ne représente pas un capital culturel comme la connaissance d'une ou de plusieurs langues européennes dominantes* » (Hélot, 2007, p. 83). Par conséquent « *leur légitimation est une condition préalable et nécessaire* » (Bourdieu, 1991). La reconnaissance de ses langues, tel un projecteur braqué sur elles, les sort de l'ombre, leur donne de l'importance, les valorise, ce qui peut procurer à l'élève un sentiment de fierté et lui permettre de construire son identité, voire de la reconstruire mais en tenant compte de ce qui l'a constituée depuis sa naissance.

4. Les conditions de l'inclusion

4.1. La construction de l'identité

Néanmoins, l'identité personnelle se construit étape par étape. Tous ses éléments ne sont pas entièrement donnés et ne le sont pas définitivement. Cette construction d'après les recherches en psychologie est constituée de représentations, d'images de soi. Et certaines étapes de ce processus comme celles de l'enfance et de l'adolescence sont cruciales. Il est donc d'autant plus important d'accueillir ces langues qui font partie d'eux. Elles constituent leur capital culturel et identitaire sur laquelle leur identité va continuer à se forger, car plutôt qu'une donnée objective et stable, l'identité doit donc au contraire être vue comme « *le produit d'un processus dynamique[...]. Tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction familiaux et sociaux, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit par rapport aux autres* » (Taboata-Léonetti, 1990, p.44).

Ainsi malgré la rupture migratoire, l'identité des jeunes migrants, accueillis et scolarisés en France, peut se poursuivre grâce à la valorisation de la culture d'origine. Mais attention, D. Calin prévient qu'il ne s'agit en aucun cas de vouloir maintenir à tout prix le lien avec la culture d'origine ou de le renforcer car « *Si ce maintien du lien va jusqu'à figer l'identité, cela ne peut que creuser l'inadaptation, favoriser le déni de la rupture migratoire, entretenir les passions ravageuses de la nostalgie. Ces idées me semblent démagogiques et foncièrement mensongères* » (Calin, 2017). Ils ont juste besoin d'exister, de continuer à se construire sans couper avec leurs racines. Il faut certes savoir d'où l'on vient, éviter le déni d'origine et maintenir une adhésion à certains éléments de la culture de son pays d'origine, mais il faut aussi savoir renoncer à d'autres (comme la polygamie ou

les mutilations sexuelles) et savoir s'adapter à d'autres éléments de la culture du pays d'accueil que l'on pourrait appeler adaptation socioculturelle.

Calin précise que « *la reconstruction identitaire que doit opérer tout migrant [...] ne saurait se penser seulement en termes de balance entre les deux cultures entre lesquelles ces personnes seraient définitivement vouées à être écartelés* » (Ibid.). Il préconise pour éviter cette situation inconfortable de l'entre-deux de passer d'une « *logique d'appartenance collective* » à la culture initiale à « *une logique de trajectoire privée* ». Sans renier leurs origines grâce à une éducation à la diversité linguistique et culturelle, les jeunes migrants acceptés dans leur pluralité et fiers de leurs origines vont poursuivre leur route et la construction de leur identité personnelle par leur propre volonté et leur travail. Ils auront peut-être la chance de croiser sur leur chemin « *un passeur* » (Moro, 2012), enseignant, éducateur ou autres personnes bienveillantes qui sauront les guider vers leur épanouissement personnel, dans une autre langue et une autre culture, en gardant un lien raisonnable mais respectueux à leur première enculturation. D'après une étude réalisée en 1998, Moro montre qu'à un niveau social égal, les enfants de migrants qui réussissent sont bilingues et ont une représentation positive de la langue maternelle.

Le contraire, le repli sur soi et sur sa communauté, l'idéalisation de la culture d'origine en raison de discrimination dans le pays d'accueil pourront faire le nid de mouvements dits identitaires (ou d'intégrisme islamique). Ce risque est donc amplifié lorsqu'il y a déni de la rupture migratoire mais aussi lorsqu'il y a chez certains immigrés la réaction inverse qui se caractérise par la volonté radicale d'assimilation au pays d'accueil : « *elle favorise en particulier l'appropriation de la langue du pays d'accueil, si déterminante pour une bonne insertion personnelle et professionnelle* » (Calin, 2017). Les recherches en psychopathologies sur les descendants d'immigrés ont démontré que le déni de leurs origines ou de leurs langues d'origine peut avoir de graves conséquences pour leurs enfants, même s'ils sont nés en France, ils ont besoin de connaître ce qui les a façonnés, leur histoire, leurs racines pour se construire eux aussi. Hélot affirme que si la première phase de socialisation essentielle dans la construction de l'individu est niée, il éprouve « *un double sentiment d'exil* », toute une partie de lui-même étant « *passée sous silence, parfois ressentie comme honteuse.* » (Hélot, 2007, p.88)

Cette réflexion nous ramène à la question de l'inclusion sociale. Comment s'intégrer ? Il existe plusieurs modèles plus ou moins respectueux de la diversité

linguistique et culturelle des migrants, mais qui ont tous des incidences sur leur identité personnelle et sociale.

4.2. Comment s'intégrer ? De l'assimilation à l'inscription

Dans le livre « *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école* » (Moro, 2012), trois modèles sont décrits pour manifester de son appartenance au pays d'accueil. La solution la plus radicale dans la recherche de similitude, est celle évoquée ci-dessus : l'assimilation. Elle consiste donc pour les acteurs sociaux à occulter toutes les caractéristiques culturelles qui les rendaient distincts pour accepter l'ensemble des valeurs et des normes dominantes. Pour Moro (2012), ce modèle est « *sociologiquement dépassé* » et violent d'un point de vue psychologique. Cette stratégie permet à certains groupes minoritaires stigmatisés d'échapper à la discrimination. Des recherches ont montré que ces groupes ou individus qui faisaient le choix de s'assimiler à la culture d'accueil couraient le risque de se voir rejeter par leur communauté d'origine sans garantie d'être vraiment acceptés par l'autre. De plus, rappelons que taire ses origines à ses enfants peut avoir de graves conséquences sur leur construction identitaire. La solution qui lui a succédé est l'intégration.

[Cette solution] demeure insatisfaisante dans la mesure où il s'agit de trouver sa place dans la société française sans tenir compte de sa trajectoire, voire en l'occultant. On a modifié le mot car on s'est rendu compte de la violence contenue dans l'idée d'assimilation, mais le fond reste le même, on veut que l'autre devienne très vite semblable à soi et qu'il n'utilise plus ses propres références. (Moro, 2012, p. 165-166)

L'intégration n'est pas davantage respectueuse du passé, de l'histoire des personnes, on leur laisse un peu plus de temps, mais il leur faudra faire des efforts pour maîtriser au plus vite le français et adopter les bonnes habitudes françaises, sans forcément faire table rase de leur histoire, mais en la mettant de côté.

La troisième solution, qui lui paraît la plus pertinente, est l'inscription. L'inscription autorise l'individu à rester ce qu'il est, à garder des liens avec ses origines, mais lui permet également de contribuer à un « *processus général de métissage* » (Moro, 2012, p. 167). Pour cela la majorité du pays d'accueil doit faire preuve à la fois d'humanité et d'hospitalité tout en étant « *garante de l'identité et des valeurs communes* » (Moro, 2012, p.166). La minorité adopte certaines valeurs ou symboles de la France sans renoncer à son altérité. Cela implique des reconstructions d'un point de vue psychologique mais c'est un

processus volontaire, dynamique et réciproque impliquant des métissages sur le long terme.

Marie-Rose Moro, d'origine espagnole a elle-même connu l'immigration ; elle a eu la chance d'avoir eu un instituteur, « *son passeur* », qui l'a accueillie et éduquée avec ses camarades dans le respect de sa diversité linguistique et culturelle, ce qui lui a permis d'aimer le français et de rentrer dans les apprentissages. Elle est aujourd'hui pédopsychiatre, professeur des universités, praticien hospitalier en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'université Paris-Descartes et psychanalyste française.

On peut donc conclure cette partie sur l'accueil, en disant que l'accueil est primordial, et que l'inclusion en est une conséquence. Il est primordial d'accueillir les jeunes allophones, dans leur altérité et leurs diversités linguistiques et culturelles, pour favoriser leur inclusion dans la société du pays d'accueil, nouveau pays de résidence. Un accueil, ignorant leur identité linguistique et culturelle, peut avoir des conséquences à long terme car quelles que soient les raisons du choix de l'émigration, volontaires ou contraintes, « *dans tous les cas le départ fait l'objet de mouvements émotionnels très forts* » (Calin, 2017).

Dans son mémoire, Beaurin montre en s'appuyant sur la théorie de la reconnaissance développée par Honneth, que le manque de reconnaissance est un frein à l'intégration. La maîtrise du français est indispensable à l'intégration mais ce n'est qu'un facteur parmi d'autres. Elle conclut en disant simplement que pour être bien, il faut être reconnu (Beaurain, 2017). Il y a donc un lien étroit entre accueil et inclusion.

4.3. Vers l'éducation plurilingue et interculturelle

On comprend que la France, imprégnée par des siècles de politique d'assimilation linguistique connaisse des tensions, des résistances par rapport à la promotion du plurilinguisme promue par le CE et peine à prendre en compte les dimensions pluriculturelles du public scolaire. Le système éducatif français a longuement été orienté vers la seule langue nationale de la République, garante de son unicité et de son indivisibilité. De plus dans l'enseignement des langues, l'intérêt communicatif a toujours évincé « *des objectifs humanistes plus larges* », pour reprendre les termes de Diana-Lee Simon, c'est pourquoi les langues offertes à l'apprentissage se limitent aux langues dont l'utilité est avérée.

Pourtant l'école, en tant que lieu de socialisation, est directement concernée par les défis de l'éducation plurilingue et interculturelle. Beacco et Coste précisent de façon intéressante que l'école « *a comme finalités particulières de valoriser, puis d'étendre les compétences de chacun [...]* » (Beacco & Coste, 2009, p.30). D'abord on accueille les langues et cultures de chacun, on les reconnaît, on les valorise. Puis sur la base de cette diversité linguistique et culturelle, on va accroître les compétences transversales de chacun pour acquérir la langue de l'école mais aussi les autres langues étrangères.

Dans la troisième partie de l'ouvrage qu'il a coordonné, « *les langues au cœur de l'éducation* », Coste défend également le développement d'un projet éducatif dont l'ambition est d'« *œuvrer contre les multiples formes d'exclusion qui affectent la société [...]* » (Coste, 2013, p.15)

Il s'agit bien d'un souhait de développement et non d'innovation car beaucoup de chercheurs (Candelier, Coste, Beacco, Byram, Helot, De Pietro, Perrégaux...) se sont mobilisés pour donner de l'ampleur et pour généraliser des expériences didactiques menées dans plusieurs pays depuis une quarantaine d'années, dont les résultats ont été inclusifs et intéressants dans leur approche des langues. Ces approches ont été rassemblées sous le nom générique d'« *approches plurielles* ». Les actions du CE vont-elles enfin permettre leur essor ? La France réussira-t-elle un jour à les faire adopter plus largement ?

Après avoir présenté l'homme à l'origine de ces « *nouvelles pistes* » d'enseignement-apprentissage des langues et avoir donné une définition des approches plurielles, les spécificités de quatre d'entre elles seront expliquées succinctement, ainsi que quelques projets. Nous soulignons que, loin d'être anecdotique, le rayonnement des approches plurielles s'étend de l'Europe au Canada.

Qu'est-ce que l'éveil aux langues ? Quels sont ses objectifs ?

Chapitre 3. Eveil aux langues et diversité linguistique

[L'éveil aux langues est] un ensemble de démarches didactiques qui visent non pas à enseigner une ou plusieurs langues, mais à développer chez les élèves – tous les élèves – des connaissances, des attitudes et des aptitudes qui les aideront tout à la fois pour leurs apprentissages langagiers concomitants ou futurs et pour la construction de leur personnalité (De Pietro, 2007, p. 18). Il précise « la construction - sociale, culturelle, intellectuelle et affective...- de l'enfant ». (Ibid.)

En effet, ces dimensions imbriquées sont prises en compte par la démarche d'éveil aux langues. On ressent d'ores et déjà son orientation à la fois humaine et pédagogique.

1. Objectifs et bénéfiques

1.1. « Un triple objectif », cognitif, affectif (accueil) et social (inclusion)

Chantal Dompmartin-Normand (2011), sociolinguiste, considère l'Eveil aux langues comme une démarche intégrée visant trois objectifs indissociables : un objectif cognitif, un objectif affectif et un objectif social.

En effet ces démarches possèdent un intérêt cognitif, dans le sens où il s'agit de développer des savoirs, des savoir-faire, des compétences dans l'apprentissage de toutes les langues, aussi bien la langue de scolarisation (la langue commune de l'école, de toutes les matières) que les autres langues vivantes mais également dans les autres domaines.

L'objectif affectif est un tremplin vers le développement et l'émancipation (Dompmartin-Normand, 2011) qui vise l'épanouissement de l'individu par rapport à l'identité en favorisant la confiance et l'estime de soi dont Evenou souligne le rôle fondamental dans le succès de l'apprentissage. L'enfant qui perçoit dans l'attitude de l'école que sa langue ou sa culture n'est pas légitime à l'école parce qu'elle est jugée de statut inférieur, se trouve dans une situation d'insécurité identitaire « *déchiré entre la culture de ses parents et la culture dominante. Cette insécurité identitaire, ce manque d'estime de sa propre culture que lui renvoie l'école sont à prendre en compte dans l'analyse des causes de l'échec scolaire* » (Evenou, 2014, p. 159). Cet objectif vient donc avant le précédent. Il conditionne l'apprentissage des sujets, lui fait un nid pour se développer. « *La reconnaissance de la langue et de la culture d'origine est en effet essentiel pour favoriser leurs efforts et leur donner confiance* » (Ibid.).

L'objectif social vise quant à lui, l'inclusion à travers « *le rapport au groupe, le rapport à la différence, et l'éducation au vivre ensemble.* » (Dompmartin-Normand, 2011, p. 163)

1.2. Des bénéfiques pour tous les élèves

Pour mieux assurer cette reconnaissance De Pietro (2007) explique que ces approches présentent un réel intérêt pour tous les élèves, et évitent « *le risque d'une*

certaine marginalisation que pouvaient entraîner les enseignements spécifiques de langues et culture d'origine (ELCO) ».

Comme nous venons de l'expliquer, ces démarches permettent l'accueil et l'inclusion des élèves allophones grâce à une attitude bienveillante ouverte à leur langue et à leur culture de façon à ce qu'ils éprouvent de la fierté et non de la honte à être ce qu'ils sont. Au cours des activités de comparaisons de langues par exemple, les enfants d'autres origines linguistiques ont l'occasion de faire valoir leur connaissance et leur expérience de la diversité langagière et culturelle. Les Vidéos de Nathalie Auger « *Comparons nos langues* » sont une bonne illustration de ce travail pour aller vers la maîtrise de la langue de l'école. Les sujets sont amenés à prendre conscience de ce qu'ils savent déjà ; ces démarches permettent donc d'utiliser leurs connaissances, tout en sortant leurs langues de l'ombre, on travaille ainsi à la sécurité linguistique de ces apprenants.

D'après des recherches en neurosciences, une attitude bienveillante, d'écoute entraîne la sécrétion d'ocytocine qui génère de la dopamine. La dopamine est responsable de la motivation, donne de l'élan et favorise la créativité. Elle génère aussi de la sérotonine (meilleur anxiolytique) et de l'endorphine (hormone du bien-être) rassemblant ainsi les conditions pour une entrée sereine dans les apprentissages (Perriolat, 2017, p14-15).

« Les enfants monolingues [...] ont eux-aussi besoin, encore plus peut-être que les autres, de s'ouvrir à la diversité de 'sortir' de leur langue maternelle qu'ils confondent parfois avec le langage » (De Pietro, 2007, p. 19). Ces approches en les ouvrant à la diversité, à l'altérité, élargissent leur horizon culturel, les amènent à respecter toutes les langues, à entendre des sons nouveaux, à apprendre quelques mots de langues inconnues, à découvrir de nouvelles graphies, des organisations différentes de la phrase ainsi que des mélanges et des emprunts linguistiques. Ils découvrent également les « *aspects sociaux du langage qui conditionnent son usage* » (Domp martin-Normand, 2011, p. 165) ou encore l'acquisition et le fonctionnement du parler bilingue. Les activités d'observation et de manipulation favorisent leur réflexion métalinguistique et permettent d'établir des ponts avec les différentes langues apprises. Ils prennent conscience du plurilinguisme autour d'eux et également des différents statuts accordés aux langues. Domp martin-Normand parle des objectifs sociolinguistiques de l'éveil aux langues, qui permettront aux élèves en tant que futurs citoyens de poser un regard critique sur les questions de langues et d'identité mais aussi sur la politique linguistique de leur pays.

2. De l'éveil aux langues aux approches plurielles

Erik Hawkins est reconnu dans la communauté scientifique comme « le père fondateur » du « *Language Awareness movement* » (né en Angleterre dès 1974), traduit plus tard en français par « Eveil aux langages » ou « Eveil aux langues ». La question de la réussite, au sein des écoles britanniques, où la population est très mixte est au cœur de ses préoccupations suite au constat de problèmes majeurs : ceux de l'apprentissage de la langue de scolarisation et des langues étrangères pour tous et notamment pour les élèves issus de la migration. Suite à ses recherches et à sa grande expérience de terrain, il propose une nouvelle discipline, le « *language awareness* » qui consiste à enseigner les langues de façon plus transversale et moins cloisonnée pour faire le pont entre toutes les langues présentes dans l'école, la langue de scolarisation ainsi qu'avec les autres matières enseignées.

Ainsi les jalons pour une éducation plurilingue et interculturelle sont posés, pour une éducation plus inclusive et donc plus humaine ouverte à la pluralité, à la diversité, à l'autre dans un souci d'égalité. Dans son sillage, des propositions, des initiatives didactiques, impliquant un travail en plusieurs langues, vont voir le jour à divers endroits. La notion d' « *Approche plurielle* » est d'abord introduite par Michel Candelier qui explique que lorsqu'il a utilisé le terme d'approche plurielle pour la première fois, c'était pour désigner le seul éveil aux langues, inspiré des travaux de Hawkins et non un ensemble d'approches. D'ailleurs la définition qu'il en donne en 2003, est proche de la description faite ci-dessus du « *language awareness* ». En 2008, Candelier propose, une définition de l'approche plurielle, qui l'oppose à la notion d' « *approche singulière* » qui elle, se limite à une seule langue à la fois en cloisonnant l'enseignement-apprentissage des langues de l'école et en les focalisant uniquement sur les plus utiles. Cette approche reste largement dominante en France, comme institutionnalisée.

Par définition, 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, p. 68)

D'autres démarches prônant une didactique du plurilinguisme, ont rejoint l'éveil aux langues sous le chapeau d'approches plurielles qui, depuis, se déclinent aussi au pluriel. On parle « des approches plurielles ». Parmi elles, quatre sont plus couramment citées dans les articles : l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre langues parentes et, bien sûr, l'éveil aux langues.

Non pas une, mais des approches interculturelles ont émergé en contexte migratoire, elles visent toutes à développer un travail de réflexion, d'ouverture à la diversité et à inculquer des valeurs de tolérance et d'empathie.

La didactique intégrée des langues cherche à établir des liens entre les langues pour faciliter l'enseignement-apprentissage de la langue de socialisation (si la langue de première socialisation est autre) ou des langues étrangères. En évitant de cloisonner les langues, elle permet aux apprenants de développer des capacités métalinguistiques.

L'intercompréhension entre langues parentes, est un principe de communication qui permet à chacun de s'exprimer dans sa langue tout en étant compris de l'autre en s'appuyant sur des indices, des ressemblances (surtout possible quand les langues appartiennent à une même famille, par exemple les langues romanes ou mandingues).

Enfin l'éveil aux langues, dont l'idée principale est la familiarisation avec la diversité linguistique et culturelle pour stimuler la curiosité ainsi que le goût pour les langues, a été très clairement redéfini au moment de la mise en place du programme Européen Evlang.

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues, une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier, 2003)

En lisant cette définition, il est clair que l'éveil aux langues contient un peu des trois autres approches brièvement décrites et qu'il n'y a pas de frontière imperméable entre ces quatre approches. Mais l'éveil aux langues se rapproche particulièrement de l'approche interculturelle de par son ouverture aux autres langues, dont elle ne vise pas forcément l'apprentissage. Ces approches plurielles se caractérisent par le décroisement de l'enseignement des langues, le travail de l'élève sur plusieurs langues (ou variétés de langues) et cultures, ainsi que sur les articulations entre elles. Elles favorisent donc la décentration au profit de la découverte de l'altérité grâce à une éducation plurilingue et interculturelle. Elles permettent par conséquent le développement de représentations et d'attitudes positives qui influent sur la motivation pour l'apprentissage des langues (Candelier, 2003).

3. Initiatives et grands projets nés de l'éveil aux langues

Des initiatives et de grands projets inspirés de l'éveil aux langues ont vu le jour. Ils ont permis dans le cadre de recherches de réaliser et de tester des outils didactiques dans

plusieurs classes pour permettre aux enseignants de mettre en place des activités autour des approches plurielles. En voici quelques exemples significatifs pour illustrer le rayonnement du mouvement en Europe et au-delà.

En France dans les années 80-90, les travaux d'Hawkins ont beaucoup intéressé Dabène et Billiez qui s'interrogeaient sur comment mieux prendre en compte les langues et cultures des enfants issus de l'immigration, pour les aider dans leur apprentissage de la langue française. Du matériel didactique portant sur plusieurs langues a été créé, on trouve même des activités sur des comparaisons entre le bambara et le français.

Entre 1997 et 2001, le grand projet européen Eulang, coordonné par Candelier a réuni cinq pays européens, et été expérimenté avec succès dans une centaine de classes en collaboration avec les enseignants.

Dans les années 2000, en Suisse romande, le projet EOLE¹⁵, piloté par Perrégaux a débouché sur une mine de supports pédagogiques et didactiques utilisables en classe. On peut citer aussi le grand projet ELODIL¹⁶ mené au Canada sur un public scolaire allant du primaire au secondaire.

Des chercheurs, comme Hélot, ont apporté leur expertise et leur soutien, et s'investissent pour soutenir le projet d'associations. Parmi elles, l'association DULALA, créée en 2015, pour promouvoir le bilinguisme et l'éducation au plurilinguisme a même été récompensée en recevant un « *Label européen des langues* ». Dans la première partie de ce mémoire a été présenté un des outils plébiscité par l'association, le kamishibai plurilingue, à travers l'organisation du concours KAMILALA, nouvelle association née de la première pour s'occuper exclusivement du concours dont le succès n'a fait que croître d'année en année. DULALA propose bien d'autres outils et actions en faveur du plurilinguisme comme des albums plurilingues ou des ateliers en direction des familles.

On peut aussi citer L'association AFaLaC (Association Famille Langues Cultures) qui accueille et accompagne les familles migrantes ayant des enfants en difficulté d'intégration ou de socialisation. Françoise Leclaire¹⁷ est un de ses membres fondateurs. Il y a aussi Kidilangues qui propose sur son site des histoires, des comptines et des jeux en seize langues...

¹⁵ EOLE : Éveil et Ouverture aux Langues à l'École

¹⁶ ELODIL : Éveil et Ouverture à la Diversité Linguistique

¹⁷ Françoise Leclaire est psychopédagogue, praticienne-chercheuse en sciences du langage à l'Université du Maine.

On peut donc légitimement penser que face à cette floraison de projets, d'initiatives et à leurs résultats positifs, la politique linguistique impulsée par le CE (dont beaucoup de chercheurs en linguistique sont membres Beacco, Byram, Coste...), va réussir à faire plus de place aux approches plurielles dans le système éducatif français.

Malheureusement, en France, le poids de l'idéologie monolingue est tenace. De Pietro regrette l'absence de reconnaissance des connaissances langagières des élèves d'autres origines linguistiques à l'école : « *Souvent, tout se passe en effet comme s'ils ne savaient rien, comme s'ils abordaient l'apprentissage du français ex nihilo, comme s'ils ne savaient pas déjà une autre langue (voire plusieurs !), comme s'ils ne possédaient pas déjà une 'grammaire intérieur' de leur langue qui interagit [...] avec leurs nouveaux apprentissages langagiers* » (De Pietro, 2007). Il compare leur situation à celle d'un bipède à qui on demanderait d'un seul coup de marcher sur une seule jambe, pour bien faire comprendre la violence de « *cette mise entre parenthèses de leurs connaissances* », de ce déni, qui a souvent été montré dans les recherches. Comme lui, Escudé (2013), déplore que les ressources langagières présentes en France ne soient pas davantage mobilisées, et considèrent le développement d'une véritable compétence plurilingue comme une nécessité. Moro (2012) propose d'ailleurs de s'inspirer des modèles anglais et canadiens bien plus ouverts à la diversité.

Fort de ses convictions, De Pietro va participer, avec d'autres chercheurs à l'élaboration du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) pour aider les enseignants français à s'approprier les approches plurielles.

4. Présentation du CARAP

Comment aider les enseignants à mettre en place ces approches plurielles et à se saisir des outils didactiques et activités pédagogiques évalués positivement au sein de ces projets ? Ce type d'approches n'est pas une évidence en France et les enseignants rencontrent des difficultés à les mettre en place.

Un besoin se fait sentir, un manque, d'où va émerger le CARAP qui s'inscrit directement dans les orientations de la politique linguistique en vigueur au sein du CE, dans le sens où il vient enrichir les propositions du CECRL de propositions concrètes en direction du développement des compétences plurilingues et interculturelles. Il voit le jour en 2011, au bout de trois années de réflexion.

Il se compose désormais de trois volets, un cadre de référence, des ressources et un troisième volet concernant la formation. Il serait souhaitable que peu à peu la formation ne soit pas laissée à l'initiative et à l'autonomie des enseignants mais proposée par l'Education Nationale dès la formation initiale des professeurs (ainsi que dans l'offre de formation continue). Dans le cadre de référence sont détaillées et explicitées les compétences plurilingues et interculturelles. Les descripteurs sont organisés en trois catégories en fonction des compétences développées (*Knowledge, Skills or Attitudes*¹⁸). Les ressources sont composées d'une banque d'outils pratiques mis en ligne, à la richesse indéniable, avec des activités pratiques et des idées didactiques inspirées directement des approches plurielles.

Le projet du CARAP est donc de rendre opératoires pour les enseignants et les formateurs les résultats d'années de recherches qui ont fait leur preuve, en leur donnant des outils clé en main. On peut dire que le CARAP s'est investi d'une mission pédagogique pour impulser le déploiement de la pratique de ces approches plurielles dans les classes et développer la dynamique plurilingue de l'apprenant ainsi que ses compétences interculturelles.

Il se pose aujourd'hui en France les mêmes questions, pour les enfants issus de la migration et les élèves allophones, que celles sur lesquelles Hawkins s'était penché avec efficacité. Il serait vraiment souhaitable que le système éducatif français se défasse de ses pratiques monolingues pour se tourner enfin vers des approches de type éveil aux langues : vers une éducation langagière pensée comme un tout, au-delà de l'apprentissage d'une langue particulière.

Le projet CARAP réussira-t-il avec l'aide des associations, à donner l'élan nécessaire, le souffle salvateur vers cet enseignement inclusif des langues dans les pays européens ancrés dans la pratique d'une approche singulière ? Finalement l'éducation au plurilinguisme n'est peut-être pas uniquement du ressort de l'école, mais aussi celui des associations (soutenues par des chercheurs). Les actions novatrices de ces dernières et leurs résultats positifs sur le développement langagier et la communication des enfants, ont su séduire des familles, des centres de loisirs, qui se laissent comme certains enseignants, charmer par ces nouvelles approches didactiques.

¹⁸ Savoir, compétences, attitudes

Nous concluons avec Goï (comme nous avons commencé), mais cette fois, en nous interrogeant avec elle :

Nous sommes à l'aube d'une refondation de l'école où les bases d'un projet éducatif d'envergure qui reconnaîtrait la diversité et la pluralité comme constitutive de notre société et de notre école peuvent être jetées, sans céder pour autant aux convictions qui les fondent : laissera-t-on passer cette occasion ? (Goï, 2014, p.37).

Dans le cadre de ce mémoire, ce qui m'a séduite dans ces approches plurielles, c'est avant tout l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle qui permet de prendre en compte les langues de première socialisation, de les valoriser, pour motiver les jeunes migrants dans leurs apprentissages langagiers sans dénigrer leur identité linguistique. Je crois comme Domp martin-Normand en « *la fonction de légitimation qui vise à rendre les langues autres égales en dignité à la langue dominante* » (Domp martin-Normand p.165). C'est d'ailleurs sur ce principe que repose le questionnement de ce travail, déjà énoncé à la fin de la partie 1 :

Comment engager les lycéens en UPE2A dans un projet collectif créatif en vue d'améliorer leurs capacités d'expression en français tout en leur assurant un sentiment d'accueil et d'inclusion ?

Pour proposer une réponse à cette problématique, j'é mets donc l'hypothèse que l'émotion, le plaisir découlant de l'accueil de leurs langues, leur inclusion dans un projet peut créer une émulation, un « déclic » vers l'apprentissage du français notamment pour ce public bien particulier d'EANA, décrit précédemment.

Partie 3 - Ingénierie didactique en vue de la réalisation d'un kamishibai et méthodologie de recueil des données

Comment amener le projet ? Comment présenter le concours ? Comment donner envie à des jeunes EANA en lycée professionnel dans le bâtiment de réaliser un kamishibai plurilingue et de s'investir dans cette tâche ? Quels outils linguistiques en français mettre à leur disposition pour les aider à s'exprimer ? Quelle démarche ingénierique proposer pour atteindre des objectifs langagiers et linguistiques à travers un projet créatif ?

Ce questionnement au cœur de notre problématique allait trouver réponse à travers une réalisation artistique sous forme de kamishibai. En effet, le thème cette année de la cinquième édition du concours Kamishibai plurilingue, « Je me souviens », inspiré de l'œuvre de Georges Perec¹⁹, s'y prêtait particulièrement bien. Souvenirs et émotions étant souvent liés, l'entrée par les émotions nous a semblé être une piste à creuser dans un projet plurilingue incluant les langues premières des apprenants. D'autant plus qu'il existe également un lien affectif entre un sujet et sa langue d'origine, comme le souligne Moro :

La langue est avant tout un outil affectif et un moyen de communication. On parle d'abord pour échanger avec sa maman, son papa, les personnes qui nous entourent dès notre plus jeune âge (Moro, 2012, p. 109).

Chapitre 1. Ingénierie didactique et création d'un kamishibai

1. Rentrer dans le projet

1.1. Cahier des charges et premières idées

Le projet de déroulement des séquences et leur contenu a été élaboré pendant les vacances de Noël et planifié sur une période de sept semaines (annexe 3) car le Kamishibai devait être envoyé à Paris pour le 29 février 2020. Pour répondre au thème de cette année, l'idée retenue est de constituer un recueil de souvenirs racontés par les élèves et de faire commencer chaque récit de vie par « *je me souviens* » dans une des langues premières des élèves. Comme il n'y a pas un groupe classe, mais plusieurs groupes, il semble alors

¹⁹ « Je me souviens », Georges Perec¹⁹ paru en 1978 aux Editions Hachette

difficile d'inventer une histoire unique dans le temps imparti et qu'elle soit cohérente. C'est donc aussi dans un souci de cohésion et de logique narrative que le choix du thème des émotions a été rajouté à celui des souvenirs.

Sur le plan pédagogique, la première séance pour chaque groupe de FLE sera dédiée à la découverte des émotions à travers des œuvres d'art. Cette activité de tri d'œuvres d'art en fonction des émotions qu'elles expriment, servira d'introduction à d'autres afin d'étoffer leur vocabulaire en lien avec les émotions. Outillés, ils pourront alors dans les séances suivantes mobiliser ce vocabulaire, pour commencer à raconter. Il faudra évidemment en parallèle travailler les points de langues, utiles à la réalisation de la production écrite finale, comme la conjugaison des verbes au passé pour raconter un souvenir ou exprimer une émotion.

Concernant les illustrations du Kamishibai, nous ne pouvions pas, selon A-S, y passer trop de temps car « *ces jeunes attendent beaucoup du cours de FLE, ils veulent apprendre le français et pas dessiner* ». Pour respecter ce besoin du public, la priorité sera donc le travail sur les textes relatant leurs souvenirs. Des photos exprimant l'émotion décrite (prises à l'aide des tablettes de la classe) semblent la solution la plus adaptée pour réaliser les illustrations.

1.2. Découverte d'un kamishibai

La toute première étape, celle de la découverte du projet kamishibai et du concours, n'a pas eu lieu en classe, mais à la bibliothèque municipale. Un rendez-vous prévu le mardi 7 janvier a permis de réunir tous les EANA (sauf les peintres qui devaient rattraper un cours d'atelier) afin de découvrir et écouter un kamishibai intitulé « *Il faudra* »²⁰. La bibliothécaire a installé l'ensemble du groupe et les enseignantes dans une petite salle avec des assises en escalier, disposées en arc de cercle autour du butai, posé sur une table recouverte d'un joli tissu. Elle avait ajouté une lumière douce devant le butai pour mieux éclairer les images, créant une ambiance chaleureuse. En arrivant, un des jeunes a remarqué : « *c'est comme au théâtre* ». Une fois installés, ils ont écouté le kamishibai dans un silence impressionnant. Ils ont ensuite reçu un petit livret illustré (annexe 4) où ils garderont la trace des observations faites autour du kamishibai. Ils ont d'abord décrit par écrit ce qu'ils ont vu et entendu puis ils ont complété de courtes phrases avec les mots :

²⁰ *Il faudra* écrit par Thierry Lenain, illustré par Olivier Tallec - Éditions Callicéphale (2007)

« *histoire* », « *bois* », « *butai* » et « *Japon* » avant d'échanger leurs réponses. Après ce moment de discussion et de réflexion, A-S leur a montré, que le texte, l'histoire, figurait au dos des images. Enfin, elle leur a parlé du projet, du concours et de ce qu'ils allaient devoir faire : « *Vous allez inventer, créer un kamishibai, sur le thème du souvenir, vous allez raconter des souvenirs et faire les illustrations aussi ; et, le 29 février, j'envoie tout à Paris, il va falloir faire les choses bien, mais je vous fais confiance* »

En position d'observatrice à ce moment-là, j'ai pu dès lors noter la réaction des élèves dont celle de Bailo qui, avec un sourire jusqu'aux oreilles s'est exclamé « *on va gagner !* » exprimant tout haut leur motivation et nous encourageant à poursuivre. Pour la suite (c'est-à-dire les séances en classe auxquelles j'ai pu me rendre), je me suis placée dans une situation d'observation participante. Mais plus ou moins participante en fonction des objectifs fixés car j'avais conscience de la part de subjectivité que peut rajouter une trop forte implication, pour la future analyse des résultats de mes recherches. Je rejoins ainsi, Bastien Soulé.

[Il] est souvent conseillé de se restreindre à l'observation participante périphérique, qui diffère de l'observation participante complète de par son implication plus modérée. L'enjeu consiste à ne pas être 'aspiré', voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction. (Adler et Adler, 1987, cités par Soulé, 2007).

Passons à présent à l'ingénierie didactique du point de vue de l'enseignant, en vue de proposer une progression pédagogique, pour permettre aux apprenants de s'exprimer dans une perspective actionnelle orientée vers une tâche sociale précise : participer à un concours en racontant une histoire, adaptée à la technique du kamishibai, et incluant leurs langues.

2. Les tâches préparatoires : outils pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit

Il est important de comprendre que pour la réalisation du projet, les séquences se font avec de petits groupes de quatre à sept élèves et qu'elles sont répétées pour chaque groupe. Excepté le jour d'initiation au kamishibai à la bibliothèque, les jeunes concernés par le projet n'ont jamais travaillé tous ensemble (voir emploi du temps annexe 2). Nous disposons en moyenne de deux heures trente par groupe par semaine (soit quinze heures pour les six semaines restantes par groupe), pour concrétiser le projet.

2.1. Parler des émotions

La première séance autour des œuvres d'art avait comme objectif non seulement d'aborder le lexique des émotions, mais aussi de s'appuyer sur les représentations culturelles. En effet, il est fort possible que de par leurs origines, leur culture et leur histoire différente, ces jeunes ne ressentent pas la même chose en regardant ces images. D'autant plus que l'art peut être interprété de façon différente en fonction des sensibilités personnelles.

Comme supports pédagogiques, une dizaine d'images d'œuvres d'art, réduites à la taille de cartes postales et plastifiées, ont été reproduites en trois exemplaires pour travailler en binôme ou trinôme. Après avoir bien observé ces images exprimant des émotions, les élèves sont invités à regrouper celles qui, d'après eux, vont bien ensemble. Les œuvres ont été choisies pour inciter à un tri en fonction de ce qu'elles expriment : la joie, la colère, la tristesse, la douleur ou la peur. Les désaccords au sein des groupes doivent servir à expliquer qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Chacun peut effectivement ressentir des émotions différentes devant une même peinture ou sculpture. Cela implique évidemment de comprendre ce que recouvre ce terme générique d'émotion.

L'objectif pédagogique principal est lexical « être capable d'exprimer ses émotions en utilisant le vocabulaire correspondant et pouvoir nommer certaines émotions. Par exemple, « joie » est le nom d'une émotion. « Je suis heureux », « je suis ravi », « je suis fou de joie », sont différentes façons d'exprimer la joie.

Diverses expressions et nuances sont travaillées pour chaque émotion en fonction du niveau des apprenants : la peur, « j'ai peur », la frayeur, « je suis effrayé »... Plusieurs activités visant à l'acquisition du vocabulaire des émotions sont proposées aux élèves (annexe 5), ils se sont ensuite entraînés à utiliser ce vocabulaire en contexte, dans des phrases pour décrire quelques-unes des œuvres d'art découvertes. Ils ont pour cela vu ou revu la conjugaison des verbes être et avoir au présent. Ils pourront bien sûr se référer à ces fiches collées dans leur cahier lors de la phase de production écrite. Un travail sur le lexique et sur la grammaire a été ainsi entrepris afin de les aider à acquérir les éléments langagiers nécessaires à l'expression.

2.2. Les émotions dans les langues des élèves

Dans l'optique d'une création plurilingue sur le thème du souvenir, il a été décidé de s'intéresser dès cette étape aux langues des élèves en mettant en place une approche

plurielle telle que définit par Candelier en 2008. C'est sur cette définition que Gallezot-Chapuis s'appuie dans son mémoire, pour dire qu'un projet de kamishibai plurilingue s'apparente « à une activité d'approche plurielle dans le sens où il met en œuvre plusieurs langues à la fois : la langue de scolarisation et les langues premières des élèves. » (Gallezot-Chapuis, 2017, p. 47)

L'objectif ici, n'est pas d'enseigner ces langues premières mais de les accueillir, de leur faire une place afin de les valoriser car elles seront vraiment utilisées dans la production finale. Au-delà de la fonction d'accueil, leur place dans la construction des activités est destinée à aider les apprenants à prendre conscience du rôle accordé à leurs langues dans ce projet et de leur importance pour construire des compétences en français. On retiendra avec Gaïd Evenou (2014), que le fait d'accueillir les langues de chacun, revient à les valoriser et à travers elles à valoriser leurs locuteurs et à leur donner confiance en eux. Peut-on alors faire l'hypothèse que la mobilisation de la langue première pourrait favoriser l'apprentissage du français chez les élèves allophones en les libérant de l'insécurité linguistique dans laquelle ils se trouvent parfois ?

Les élèves, un par un, ou par petits groupes, sont invités à exprimer cinq émotions dans leur langue : la colère, la joie, la douleur, la peur et la tristesse puis à remplir le tableau (extrait ici, complet dans l'annexe 6).

| Les émotions dans nos langues | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| asabe (arabe) peul MONÉ | said (arabe) WELTARE | marid HILAN MOUSÈ | matfageia NILAN HOULI | azjn YOURMEDE |
| bambara na. KADIMI Nissongwera | NISodiya | dousoukasi Bolo pas d'accad. Boli Dimubena (Bambara) j'ai mal | Silamaa | NISOMOUYA (Bambara) DOUSOUKASI |
| Albanais izemëruar | x i lumtur | x Urd jam keq (triste) | x i frikësuar | x i trishtuar |
| Italien La rabbia | To sono contento | | | |
| Soninke Ke umboutou (soninke) (je suis en colère) | ke yarali (je suis content) | ke amiyata (j'ai mal) | ke wa Rama (j'ai peur) | ke sounate' |
| Hadinko moneta (madinko) | | | | |
| Soninke Umboutou | soé soo unyarali | | | |

S'ils en sont capables, ils écrivent eux-mêmes, soit dans leur langue (pour l'arabe et l'albanais) soit en transcrivant phonétiquement ; sinon, ils dictent à l'enseignante qui écrit pour eux. Certaines langues n'existant qu'à l'oral, une translittération²¹ s'impose dans tous les cas. La translittération permet donc de rendre accessible leur langue, écrite dans une autre langue, ici le français, du point de vue de la prononciation, pour le lecteur. Ils doivent également pouvoir traduire en français le plus fidèlement possible ce qui a été écrit.

Pour relier avec la théorie, Marie-Rose Moro, dans ses recherches sur les enfants de l'immigration, a montré que le « *passage d'une langue à l'autre met en jeu des processus cognitifs et affectifs favorables au développement de l'enfant* » (Moro, 2012, p. 119). Ces résultats sont-ils vrais pour les plus grands (adolescents ou jeunes adultes) ? Ce projet peut-il les motiver et avoir des effets bénéfiques dans l'apprentissage du français, grâce à la convocation de leur langue de première socialisation avec laquelle ils ont des liens affectifs ?

Ces séances de langage autour des émotions d'abord en français et dans leurs nombreuses langues, permettent un premier accueil de l'identité plurielle des EANA à travers leur diversité linguistique. Elles peuvent favoriser l'installation d'un climat propice pour aborder le thème du souvenir et pour avancer progressivement dans le projet plurilingue.

2.3. Parler des souvenirs

Comment apprendre aux élèves à raconter un souvenir en commençant par « je me souviens » ? Les souvenirs de G. Pérec dans son ouvrage, ne parlant pas ou peu d'émotions (ou bien ayant trait à des personnes ou événements étrangers aux élèves), il n'a donc pas été possible de les utiliser mais juste de s'en inspirer. Une photocopie avec dix souvenirs, que nous avons écrits pour eux, leur a été distribuée (annexe 7). Chaque souvenir évoquait ou suscitait une émotion. Afin que la consigne soit bien comprise, le premier souvenir de la fiche est projeté au tableau. Il est lu à haute voix et expliqué pour savoir quelle émotion s'en dégage. Il faut alors le relier à l'émoticône correspondant. Le deuxième souvenir peut également être découvert en collectif si besoin. Avant de laisser les apprenants continuer seuls ce travail de compréhension écrite des souvenirs, il est important de bien leur rappeler à quel nom d'émotion correspond chaque émoticône. Encore une fois, il est

²¹ La translittération désigne « l'acte d'écrire dans une graphie distincte de celle qui est originellement associée à la langue du texte » (Pedley & Stevanato, 2018, p. 46)

probable que tout le monde ne ressent pas la même chose. Par exemple pour le souvenir suivant : « Je me souviens quand on m'a volé mon sac dans le bus », certains peuvent ressentir de la colère, d'autres de la tristesse. L'objectif de cette activité est non seulement de revoir les émotions mais surtout de fournir des outils linguistiques permettant aux apprenants de comprendre comment peut être formulé un souvenir, pour leur donner les moyens d'en raconter un à leur tour.

Cette lecture de souvenirs liés à une émotion sera certes utile pour la production orale, mais surtout pour la phase de production écrite car elle leur a fourni des exemples transférables. En effet, la fiche souvenirs (comme les fiches sur les émotions) constituera un nouvel outil à leur disposition pour raconter leur(s) souvenir(s) à l'écrit. Ils pourront s'y référer pour trouver des mots et des structures de phrases.

3. Les tâches de production

3.1. Phase de production orale

Comment amener maintenant les apprenants à raconter un souvenir ? C'est personnel. Ils ne voudront peut-être pas, par pudeur, ou parce que chez eux « ça ne se dit pas » ! Dans l'introduction du numéro 48 de la revue Lidl « *L'émotion et l'apprentissage des langues* », Puozzo Capron et Piccardo expliquent que la verbalisation de l'émotion est parfois difficile :

L'émotion peut certes se manifester à travers le discours de l'élève (production écrite ou orale), mais la question de la conscientisation des émotions se pose, ainsi que celle des différentes variables, comme par exemple la norme sociale qui peut potentiellement empêcher, dans certaines cultures, cette verbalisation de l'émotion, même si le sujet en est conscient. (Parrott & Hertel, 1999, cité par Puozzo Capron & Piccardo, 2013).

Comme le préconisent Armand, Laury et Rousseau dans le cadre de leur recherche, portant sur des ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil, il s'agit d'abord de construire autour de ces apprenants un environnement au climat sécurisant et respectueux « propice à l'expression des émotions et aux apprentissages » (Armand et al., 2013).

L'objectif recherché est donc de créer ce climat sécurisant et respectueux, indispensable pour cette phase de production orale, afin d'aider ces EANA à exprimer leur émotion à travers un souvenir. Nous choisissons donc pour mener cette séance, de nous retrouver dans une petite salle attenante à la classe de FLE, baptisée pour l'occasion « *salle des*

souvenirs ». Nous disposons les chaises en un petit cercle rassurant. Groupe par groupe, au fil de la semaine les élèves sont invités dans cette salle.

Il leur est expliqué que tout ce qui se dira dans cette pièce restera dans cette pièce et qu'ils devront également respecter les histoires des autres, écouter, ne pas se moquer. S'ils le souhaitent, ils peuvent s'exprimer dans leur langue première ou la langue de leur choix puis traduire en français, ou pas, libre à eux.

Pour les rassurer et libérer la parole, c'est A-S qui commence en racontant un souvenir personnel en italien. Elle leur montre ainsi que le professeur aussi a des souvenirs et, qu'il leur fait assez confiance pour se dévoiler. Puis pour ceux qui ne comprennent pas l'italien, elle raconte à nouveau son histoire, mais en français. Le souvenir raconté ne doit pas forcément être triste. Il y en a aura certainement vu le parcours migratoire de ces jeunes, pour la plupart mineurs isolés à leur arrivée en France, mais cela peut être des souvenirs heureux, au pays, dans un autre pays ou ici. Ils peuvent être encouragés à raconter des souvenirs différents les uns des autres en vue du kamishibai, mais l'important dans cette phase est de libérer la parole. Ils auront à l'écrit, la possibilité de raconter plusieurs souvenirs pour diversifier les sujets abordés dans leur kamishibai. Avant de sortir de la salle, il leur est rappelé que ce qui s'est dit dans la salle des souvenirs ne doit pas être répété à l'extérieur.

Nous leur demandons l'autorisation d'enregistrer leur récit, non pas pour le faire écouter à d'autres personnes, mais pour eux, pour en garder une trace qui pourra les aider à se rappeler ce qu'ils ont dit, pour pouvoir écrire leur souvenir, puis réaliser ensemble, le kamishibai des élèves de FLE du lycée.

3.2. Phase de production écrite et écriture plurilingue

Avant de passer à la première phase d'écriture de souvenirs, un petit rappel de la séance précédente permet de reparler de la salle des souvenirs, de recueillir leurs impressions sur ce moment de partage et de leur expliquer qu'on entre maintenant dans la création du texte du kamishibai.

L'objectif est que chaque apprenant raconte un souvenir par écrit. Cela peut-être celui raconté à l'oral ou un autre s'il préfère, il peut même en raconter plusieurs selon son aisance en français. Ce premier jet est réalisé sur une feuille de brouillon : ils peuvent ainsi se tromper, barrer, essayer. Le souvenir doit commencer par « je me souviens » comme dans la fiche de travail souvenirs (annexe 7) qu'ils sont invités à consulter, ainsi que toutes

les autres, pour s'aider dans leur tâche d'écriture. Plusieurs séances sont prévues pour l'écriture et la réécriture des textes. Pour cela un travail sur la langue est effectué en parallèle tout au long du projet. Une chanson « *la couleur des émotions* » est étudiée (annexe 8) car elle contient des expressions idiomatiques liant couleurs et émotions comme « rouge de colère », « vert de rage », « avoir une peur bleue », « voir la vie en rose »... que les plus avancés pourraient peut-être intégrer dans leur texte pour l'enrichir. La conjugaison des verbes être et avoir à l'imparfait pour exprimer les émotions, ainsi que les temps du passé d'autres verbes pour la narration, sont également travaillés à différents niveaux, ainsi que la négation. D'autres points de langues ont été abordés en fonction des besoins individuels des apprenants.

Une co-correction (enseignant-élève) a été effectuée en classe. Leur(s) souvenir(s) corrigés, ils ont pu recopier leur(s) texte(s) au propre sur une feuille. Faute de temps, c'est l'enseignante qui s'est chargée de les taper à l'ordinateur pour les utiliser dans la séance suivante. Avant de les imprimer, les mots « je me souviens » au début de chaque souvenir ont été supprimés, ainsi que l'expression de l'émotion (si elle était clairement mentionnée) et remplacés par un trait.

Le premier objectif de cette séance consiste donc à réécrire les mots supprimés mais dans leur langue, ou la langue de leur choix. C'est ainsi que les langues premières seront insérées dans l'histoire du kamishibai : d'une part pour dire je me souviens (placées au début de chaque souvenir, elles ne poseront aucun problème de compréhension) d'autre part pour répéter plusieurs fois « en écho » l'émotion, énoncée juste avant en français.

Le deuxième objectif de la séance est de noter la prononciation de tous les mots en « langues autres » sur la feuille car elle doit figurer dans le kamishibai pour que toutes les langues puissent être lues par le conteur. Un travail de translittération en interaction entre élèves parlant les mêmes langues s'est engagé ; en autonomie pour ceux qui le pouvaient, avec aide pour les autres. Il s'agit d'obtenir la transcription la plus proche possible de la prononciation pour chaque langue utilisée. Comment transcrire leur langue (qui n'existe parfois qu'à l'oral), ses différents sons, avec les graphèmes disponibles en français ? Ils se retrouvent devant une véritable situation problème visant à leur faire prendre conscience des relations graphies-phonies et de certains sons qui n'existent pas en français. Malika Pedley et Anna Stevanato nomment ce travail la translittération :

À travers la translittération [...] d'un texte, les enfants prennent conscience des sons d'une langue et de leur correspondance à l'écrit (2). Ils travaillent leur compétence orthoépique en français puisque la translittération se fait en fonction des phonèmes identifiés associés aux graphèmes disponibles en français. (Pedley, Stevanato, 2018 p.46)

Quelques-uns se sont ensuite chargés d'écrire joliment « je me souviens » sur une bande de papier de couleur.

Un patchwork multicolore et plurilingue a ensuite été réalisé avec ces étiquettes pour créer l'illustration de la première de couverture. Ainsi le thème du concours figurerait dans toutes leurs langues dès la première page pour annoncer la couleur.



3.3. Les illustrations du Kamishibai

C'est également une véritable situation problème qui se pose à nous pour réaliser les illustrations des souvenirs. Comme prévu au départ, nous pensons prendre des photos. Mais comment faire ? Que prendre ? Des discussions avec eux, est ressorti le fait, que beaucoup ne souhaitent pas qu'on voie leur visage. Il n'était donc pas question de mimer les émotions. Ils ne comprenaient pas non plus, comment on pouvait prendre des photos de souvenirs passés ! Et nous manquions de temps pour prévoir une autre activité plastique. Il aurait été intéressant que cette partie du travail puisse se faire en art, en impliquant d'autres professeurs dans le projet, mais cela n'a pas été possible pour plusieurs raisons pratiques.

Il nous faut trouver une solution gérable, compatible avec le temps qui nous reste, et qui permette à A-S de travailler le français avec eux pendant que je me chargerai des photos. Il s'agit de trouver une activité didactique leur permettant de s'exprimer en français et artistiquement. La démarche adoptée pour s'adapter aux

difficultés rencontrées alors, se rapproche de la recherche action dont les étapes ont ainsi été définies par Catroux : identification d'un problème, établissement d'un plan d'action, mise en place de l'action, et évaluation des effets de l'action (quels sont les changements que l'on a pu observer) ? (Catroux, 2002)

Nous avons donc réfléchi aux différentes possibilités qu'offre la technique photographique : le floutage, le zoom, le cadrage serré ou large et nous nous sommes demandées comment capter des souvenirs qui racontent des histoires passées : on ne peut pas les revivre mais on peut les « jouer », les « théâtraliser ». Comme ce sont des moments précis, nous allons faire un arrêt sur image d'une scène donnée ; soit en mettant en valeur un ou des éléments précis, avec un cadrage resserré, soit en prenant de la distance ou en floutant. On pourrait également prendre les apprenants de dos.

Seul ou par petit groupe, en fonction du souvenir à illustrer, ils doivent imaginer une scène à jouer et décider comment la photographier avec la tablette de la classe. Le concept était abstrait, difficile à expliquer pour nous, et difficile à comprendre pour les apprenants. Face à cette réalité, nous avons momentanément douté de la faisabilité du projet. Finalement, pour le rendre plus concret, nous avons utilisé deux photos intéressantes réalisées avec le premier groupe (en les aiguillant) pour expliquer aux autres comment leurs souvenirs allaient pouvoir être illustrés dans le kamishibai.



Photo 1 : premier souvenir de Makan



Photo 2 : premier souvenir d'Amadou

La première photo, celle du souvenir de Makan, a été projetée sur le tableau blanc et son souvenir lu à haute voix :

Né hakilibala²² quand j'étais petit, chaque matin, papa me réveillait : « Mon fils, il faut partir à l'école ». Mais je n'aimais pas aller à l'école parce que je préférais prendre le thé avec mes amis à la maison. J'aime mes amis. Un jour, le professeur est venu à la maison et il a dit à papa : « Ton fils ne va pas à l'école » (Makan, 2020).

²² /né hakilibala/ Je me souviens en Bambara.

On procède de la même façon pour la deuxième photo qui est très différente. Contrairement à la première, où on ne voit que des mains, celle-ci dévoile un bout de visage. En effet, on ne voit que le sourire d'Amadou entre des boîtes qui représentent tous les cadeaux que son papa lui offrait. Il était heureux.

Ainsi ils comprennent qu'on peut illustrer chaque souvenir de façon suggestive sans tout montrer, de façon artistique. L'autre objectif est qu'ils voient, peu à peu, en découvrant les photos réalisées et choisies par les autres (une par souvenir), leur kamishibai prendre forme. Ces séances « théâtre-photos » ont été l'occasion de vraiment partager les souvenirs des autres quand elles nécessitaient plusieurs acteurs, et de chercher des figurants et des lieux appropriés à la mise en scène dans le lycée. Ces tâches, à priori non langagières, impliquent des actes de paroles variés (proposer des idées, expliquer, donner son avis) dans de vraies situations de communication qui participent à l'acquisition du langage, pour réaliser ce que Dabène (1994) appelle des « *activités translangagières* ».

Finalement toutes les photos ont pu être réalisées avant les vacances de février. Il restait maintenant à articuler tous ces souvenirs de façon cohérente pour obtenir une histoire constituée de « moments de vie et d'émotions ».

4. Le montage de l'objet Kamishibai

A-S souhaite garder tous les textes (vingt-cinq). Or à chaque texte-souvenir correspond une photo. Il va falloir faire des choix. En effet, dans le règlement, il est bien stipulé que le kamishibai ne peut pas compter plus de quatorze pages, couverture comprise. Or nous avons 18 élèves et certains avaient plusieurs souvenirs. Comment faire ? Nous avons décidé de mettre parfois deux photos par page même si le rendu était plus esthétique avec une seule photo, et de laisser de côté quelques photos pour en mettre d'autres en valeur. Les photos étant suggestives, elles peuvent parfois illustrer plusieurs souvenirs à condition qu'ils ne soient pas trop longs, car un maximum de seize lignes par page est fixé dans le règlement du concours. Comme nous n'avions pas vraiment d'histoire, mais un recueil de souvenirs, nous avons choisi de regrouper les souvenirs par thèmes et d'illustrer chaque planche par une ou deux photos. Le choix s'est fait sur l'esthétique et la représentativité de la photo par rapport au thème. Voici les thèmes retenus pour chaque planche du kamishibai.

1. « quand j'étais petit » : deux photos pour trois souvenirs
2. « l'amitié » : une photo, deux souvenirs

3. « l'école là-bas » : deux photos, deux souvenirs
4. « le foot, l'équipe » : une photo, deux souvenirs
5. « rapport avec les parents » ; deux photos, deux souvenirs
6. « l'amour là-bas » : deux photos, deux souvenirs
7. « la séparation » : deux photos, deux souvenirs
8. « la peur à la frontière » une photo, un long souvenir
9. « la prison, la fuite » une photo, un long souvenir
10. « le voyage et l'arrivée en Europe » deux photo, deux souvenirs
11. « l'amour en France » deux photos, deux souvenirs
12. « l'arrivée en France » une photo, deux souvenirs
13. « le lycée et l'espoir » une photo, deux souvenirs

En raison du peu de temps qu'il nous restait (la dernière photo a été prise la veille des vacances de février) A-S et moi avons fait ces choix sans les élèves. Il a fallu ensuite, réaliser un PowerPoint du kamishibaï et l'imprimer au format du butaï (37 x 27,5) puis envoyer le tout à Paris à l'association KAMILALA avant le 29 février.

Un second exemplaire a été imprimé pour montrer aux élèves le résultat de leur travail au retour des vacances (annexe 9). Une lecture a alors été effectuée dans chaque groupe suivie d'un entretien. Pour les remercier de leur implication, un livret du kamishibaï mais avec toutes les photos a ensuite été offert à chacun en souvenir, à l'issue de l'entretien.

Des séances d'entraînement à la lecture, à l'oralisation des souvenirs étaient prévues. En effet, l'enthousiasme des apprenants et la fierté manifestés lors des entretiens nous a confortés dans l'idée de présenter ce travail à un public. Nous avons pensé préparer une représentation pour les professeurs du lycée et une autre à la bibliothèque municipale pour une ou deux classes de primaire. Malheureusement le projet s'est brutalement arrêté le vendredi 13 mars avec l'annonce du confinement dès le lundi 16 mars. Il n'a pas été possible de poursuivre ultérieurement.

Chapitre 2. Méthodologie de recherche et modes de recueil de données

1. La collecte des données

1.1. De l'observation à l'action

J'ai commencé mon stage en novembre 2019. Je n'étais disponible alors que le vendredi et A-S n'avait ce jour-là qu'un seul groupe de FLE, les maçons de 10h20 à 11h35. C'est donc avec eux, que je me suis familiarisée avec l'environnement de mon stage pendant sept semaines. En classe, j'ai d'abord observé ; puis encouragée par l'enseignante, j'ai participé peu à peu, non pas en prenant la classe car je voulais garder le recul nécessaire à une observation aussi objective que possible, mais pour de l'aide individuelle ponctuelle. Cette période m'a également permis de rencontrer le personnel de direction et le personnel enseignant en salle des professeurs, de discuter avec eux, de m'intégrer. Ces quelques semaines ont été très utiles pour échanger avec A-S, et discuter autour de son projet de participation au concours de kamishibai plurilingue avec tous ses EANA. La réalisation de ce projet est devenue peu à peu ma mission de stage. Ma présence allait peut-être permettre de le mener à terme en seulement sept semaines (du 7 janvier au 21 février) malgré les difficultés inhérentes au fait qu'il ne s'agit pas d'une seule classe mais de plusieurs groupes, et à l'âge du public. La problématique, même si elle n'était pas encore formulée exactement se dessinait : Comment engager les lycéens en UPE2A dans un projet collectif créatif en vue d'améliorer leurs capacités d'expression en français tout en leur assurant un sentiment d'accueil et d'inclusion ?

Se pose à nous le problème du comment les faire adhérer à un projet comme celui-là. En accueillant leur langue certes, les recherches mentionnées dans la partie théorique ont démontré l'importance de cet accueil. Mais elles ne nous disaient pas comment le faire dans notre cas précis ni comment maintenir la motivation sur la durée, ou comment obtenir un résultat dont ils se sentent les auteurs, dont ils soient fiers malgré le fait qu'ils ne travaillent pas tous ensemble. Il s'agit aussi de garder en tête l'objectif principal de la classe de FLE : apprendre le français, langue de scolarisation.

Avant de reprendre les cours le 22 janvier sur Grenoble, j'ai pu travailler avec l'ensemble des groupes tous les jours de la deuxième semaine, puis trois jours par semaine, à l'avancement du projet. Ne travailler qu'avec les maçons ne m'aurait pas permis de suivre le projet dans sa globalité, j'ai donc décidé d'intervenir auprès de tous à partir de la

sortie à la bibliothèque. Ils se sont comme les maçons, vite habitués à ma présence, puisqu'ils s'interrogeaient sur les raisons de mes absences. Bien intégrée dans chaque groupe, je pouvais légitimement penser que ma présence ne fausserait pas les observations.

L'observation est une méthodologie directe qui consiste à recueillir les données dans une situation naturelle, appelée aussi écologique. Elle est liée à un groupe (ou groupe social) à partir duquel le chercheur va pouvoir collecter des données sur le groupe et des données produites par le groupe. Bastien Soulé met en garde contre « *l'immersion totale dans son terrain pour tenter d'en saisir toutes subtilités au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité* ». En effet, si l'observation devient trop participante, la participation prend le pas sur l'observation qui se transforme en participation observante (Soulé, 2007), comme j'ai eu l'occasion de l'expliquer (voir p.46). Néanmoins mon observation est devenue de plus en plus participante au fur et à mesure des semaines jusqu'à se rapprocher de la recherche action quand il a fallu s'adapter aux difficultés rencontrées pour terminer le projet dans les temps.

La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. (Catroux, 2002)

Il s'agit donc d'une méthodologie visant l'amélioration, la transformation d'une situation par la participation directe du chercheur sur le terrain, en contexte en associant action et réflexion pour s'adapter à la réalité. Isabelle Quentin défend ainsi la participation active du chercheur :

Le fait d'être émotionnellement et rationnellement très proche des membres du groupe favorise une attitude plus ouverte de la part des acteurs de terrain. Elle permet aussi d'atteindre un niveau de compréhension très élevé du phénomène étudié (Adler et Adler, 1987). L'accès et l'interprétation des données émanant du terrain sont ainsi facilités par l'acceptation de la subjectivité de l'autre comme étant la sienne. (Quentin, 2013)

Soulé reprend le terme d'Hughes (1996) en qualifiant « d'émancipation » la démarche dans laquelle le chercheur trouve « un équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Diaz, 2005, cité par Soulé 2007).

Suis-je parvenue à cet équilibre subtil, j'en doute, mais j'ai, il est vrai, pris quelques libertés pour essayer de recueillir des données interprétables en faisant un mixte des démarches citées. Je me suis servie pour cela de mon expérience de classe et de ma volonté de mener ce projet à son terme.

Nous verrons donc dans l'analyse et le bilan du projet si cette implication croissante doit amener à apporter des nuances dans les conclusions que nous serons amenées à tirer de ce travail de recherche.

1.2. Interroger les acteurs : entretiens et questionnaire

Suite à la réalisation du kamishibai, j'ai préparé un guide d'entretien de type « *focus group*²³ » (annexe 10) pour interroger directement les apprenants, groupe par groupe sur leurs ressentis après la découverte de leur kamishibai (l'objet, constitué des planches avec leurs souvenirs et leurs photos). Juste après les vacances, j'ai observé et noté leurs réactions pendant qu'Anne-Sophie leur offrait une lecture de « leur histoire » avant de me laisser procéder à l'entretien.

- Entretien compréhensif en focus groupe

Dans un entretien, il s'agit de donner la parole à l'autre afin de mieux connaître sa pensée, de l'appréhender dans sa totalité, de toucher au vécu de l'autre, à sa singularité [...]. Dans un entretien, on ne se contente pas de réponses ponctuelles, mais de 'réponses-discours', il s'agit de laisser l'interviewé parler, développer son point de vue sans chercher en tant qu'intervieweur à lui imposer son propre point de vue. C'est une technique qui est dite qualitative, on cherche à comprendre l'autre. Il s'agit d'une méthode souple, non rigide, qui cherche à s'adapter aux circonstances, au contexte, à l'individu. (Vilatte, 2007, p.4)

Ce type d'entretien présente deux caractéristiques : La technique d'enquête qualitative choisie implique une écoute active et compréhensive de l'autre, on parlera donc d'« *entretien compréhensif* » (Kaufman, 1996). Mais comme notre public est « *difficile d'accès* » (Simon, 2010, p.25) les entretiens ne seront pas menés de façon individuel mais en *focus group*. Ce public est difficile d'accès du fait qu'il ne comprend pas toujours exactement ce qui est demandé (les questions) car il est arrivé en France depuis peu et ne maîtrise pas encore suffisamment le français pour se retrouver seul face à un intervieweur. A plusieurs, les apprenants peuvent s'expliquer mutuellement ce qu'ils ont compris. L'entretien en groupe focalisé constitue une source de données riches pour la recherche qualitative en didactique des langues. Gómez (2019, p. 145-146) explique (auteurs à l'appui) que l'idéal est un groupe constitué de 5 à 10 personnes. Le chercheur doit animer la discussion en évitant l'asymétrie des positions et donc veiller à une proximité sociale et culturelle favorisant l'échange et faisant également oublier l'enregistrement. Pour cela, il faut mettre les participants à l'aise dans un espace convivial. C'est pourquoi nous avons

²³ Entretien en groupe focalisé (initié en Amérique sous le nom de focus group)

pris le temps de laisser chacun se servir un thé ou un café avant de commencer. L'entretien en *focus group* nous a semblé le mieux adapté pour savoir ce que les apprenants pensent de l'objet kamishibai (qu'ils ont réalisé), des activités préparatoires (auxquelles ils ont participé pour y parvenir) et du projet global. L'objectif de l'entretien est de compléter les observations déjà effectuées à condition que les apprenants parviennent à exprimer ce qu'ils souhaitent, avec leurs mots dans un climat de confiance.

- Questionnaire autour de la pratique(s) de leur(s) langue(s)

J'avais également prévu un questionnaire (annexe 11) pour savoir avec qui, quand, par quel moyen, à quelle fréquence, ces jeunes migrants ont encore l'occasion, ou pas, de parler leur(s) langue(s) premières en fonction de leur mode de vie en France (en foyer, en famille d'accueil, avec leur propre famille...) et les relations qu'ils ont à d'autres langues. Ce questionnaire devait permettre de nuancer les résultats de l'analyse des données en fonction de la variable 'je peux parler ma langue en France'. En effet, leur reconstruction identitaire et leur sentiment d'inclusion dans le pays d'accueil, dépendent peut-être de cette variable.

Malheureusement la crise sanitaire survenue ne m'a pas laissé le temps de soumettre individuellement ces questionnaires aux apprenants.

2. Le traitement des données

Les observations et les entretiens en focus group conduisent à une analyse qualitative des données. Contrairement à l'analyse quantitative qui s'appuie sur des données mesurables, l'approche qualitative interprète des données non-mesurables, laissant de ce fait plus de part à la subjectivité. Consciente de ce risque, suite à mes lectures sur les techniques de recueils des données, j'ai essayé de limiter au mieux cette part de subjectivité en utilisant deux modes de recueil de données complémentaires, l'observation et les entretiens.

Pour traiter ces données je me suis donc servie des dires, témoignages et explications des élèves, lors des entretiens et pendant les activités, ainsi que de l'observation de leur comportement, de leurs réactions, de leur participation et des efforts fournis, en relativisant par rapport au niveau en français de chacun. Effectivement le principal biais de l'entretien est que ce sont souvent les mêmes qui parlent : ceux qui ont

une compréhension orale suffisante pour suivre la conversation. Mais en entretien individuel, il est encore plus difficile d'échanger avec les autres car il est alors impossible de demander à ceux qui ont compris de traduire (dans leurs langues) pour leur permettre de participer un peu aux échanges.

Nous allons maintenant revenir sur le déroulement du projet et proposer un bilan analytique et réflexif de nos observations en les croisant avec les données fournies par les entretiens. Cette analyse des données recueillies va-t-elle permettre de valider ou au contraire d'invalider les hypothèses émises au cours de notre exposé pour répondre à notre problématique ?

Partie 4 - Analyse du projet et interprétation des résultats

Les approches didactiques en faveur du plurilinguisme regroupées sous le nom d'approches plurielles favorisent la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle. L'EVL vise un triple objectif : affectif, social et cognitif. Nous avons vu (en citant les travaux de Domp martin-Normand p.36) que ces trois axes sont indissociables : les deux premiers axes visent au travail sur les attitudes et représentations qui ont une incidence prouvée sur le troisième qui se propose de travailler sur les aptitudes. (Domp martin-Normand, 2011). Le tout participe à la construction de la personnalité. (De Pietro, 2007).

Mais souvent L'EVL est proposé aux plus jeunes. Cette expérience de création d'un kamishibai avec des EANA en lycée professionnel a-t-elle permis d'atteindre ces mêmes objectifs ? Cette interrogation est à l'origine de la problématique qui sous-tend la réflexion menée dans ce mémoire : « Comment engager les lycéens en UPE2A dans un projet collectif créatif en vue d'améliorer leurs capacités d'expression en français tout en leur assurant un sentiment d'accueil et d'inclusion ? »

La première partie de cette analyse a pour but d'apporter des réponses à la question : « comment engager les lycéens en UPE2A dans un projet créatif ? ». La seconde partie devrait permettre de tirer des conclusions sur « leur sentiment d'accueil et d'inclusion » et la troisième d'évaluer s'ils ont progressé en français. Nous pourrions ainsi infirmer, nuancer ou valider les hypothèses émises précédemment.

Chapitre 1. Comment motiver des lycéens à s'engager dans un travail collectif ?

1. L'accueil de leurs langues de première socialisation

1.1. Plaisir et valorisation de leurs langues

Après avoir travaillé sur les émotions en français, nous avons demandé aux apprenants d'exprimer ces mêmes émotions dans leur langue, dans un tableau (annexe 7), soit seul, soit en dictée à l'adulte. Ils ont tout d'abord été très surpris par cette demande,

par l'intérêt manifesté pour leur langue, que ce soit une langue officielle ou un dialecte, et par les efforts que nous faisons pour comprendre exactement ce qu'ils avaient exprimé. Pour écrire les émotions, puis « je me souviens » dans les langues africaines, il a fallu transcrire phonétiquement des sons de ces langues avec les 26 lettres de l'alphabet. Ce n'était pas toujours facile, certains phonèmes n'ayant pas de graphème correspondant exactement en français. Il a fallu plusieurs relectures et corrections pour obtenir une transcription acceptable à la lecture. L'atmosphère était détendue, voire à l'amusement quand la prononciation de l'enseignante s'avérait incorrecte. Les rôles étaient inversés. Ils étaient les experts, et A-S et moi, les apprenantes, rencontrant des difficultés de compréhension et d'articulation. Ils ont ainsi découvert que grâce à l'écriture nous pouvions lire et nous exprimer dans leurs langues. Ils semblaient prendre du plaisir à ces moments de partage autour de leurs langues.

Au sein des groupes, ce travail de traduction a suscité des discussions entre eux pour trouver la bonne façon de dire ou de traduire, et de l'entraide. Ils ont eu recours à la médiation interlinguistique spontanément. Nous leur avons laissé le temps d'endosser le rôle de « l'expert qui sait » et qui explique aux autres ou à son professeur (qui essaie de comprendre, comment fonctionne sa langue). Cette inversion des rôles est particulièrement intéressante car elle permet vraiment à l'élève de prendre conscience qu'il a des compétences, même si elles sont partielles, en une, voire même plusieurs langues, qu'il est donc bi-plurilingue. Cette activité m'a permis de constater que quelques-uns semblaient avoir en partie oublié leur langue, alors que d'autres, qui les aidaient étaient déjà plurilingues. Ils utilisaient leur répertoire communicatif bi-plurilingue pour servir de médiateur entre le professeur et des camarades en leur traduisant des mots français, qu'ils ne comprenaient pas, dans leur langue, pour leur permettre d'accéder au sens.

L'implication croissante des élèves a donné lieu à des échanges intéressants : ils comparaient les constructions entre langues parentes, (ils ont remarqué qu'en peul, je me souviens, se dit « mido maditi », en Fulfude « midone maditi », on entend le [n]) ; ils faisaient aussi du métalangage sans s'en rendre compte ! Ainsi I., pour parler de la colère en soninké avait proposé « Umboutou ». Mahamadou, qui parlait bambara mais aussi soninké, a lu la proposition d'Ibrahim et l'a corrigée par « Ke Umboutou ». Il a ensuite expliqué que rajouter le « Ke » permettait de dire « je suis en colère » alors que « Umboutou » seul, signifie colère. Comme le même tableau (Annexe 7) servait à tous les groupes, les suivants regardaient ce qui avait été proposé par les groupes précédents.

Parfois ils n'étaient pas d'accord et nous expliquaient pourquoi, ce qui nous permettait de proposer la correction aux autres groupes qui validaient ou non. Il y avait donc aussi des échanges, entre les groupes. De la même façon, lorsqu'ils ont écrit je me souviens dans leur langue, des corrections inter-groupes ont eu lieu. Les bandes de couleurs (photo p53) étaient affichées sur la fenêtre au fur et à mesure de leur réalisation si bien que chaque groupe pouvait voir le travail de tous les camarades de FLE. Makan en voyant écrit « m'bé mirla », nous a expliqué que cela signifiait « je réfléchis en ce moment » en bambara, et que, je me souviens, se disait « Né hakilibala ». Nous l'avons noté et avons pu en discuter à la séance suivante avec son auteur. Ils prenaient ainsi concrètement conscience, qu'ils travaillaient tous ensemble, et que le projet était bien collectif, comme annoncé à la bibliothèque lors de la première séance.

Ils se sont donc au fur et à mesure de l'avancée du travail de plus en plus sentis appartenir à l'ensemble de tous les élèves de FLE. Ils partagent des langues et réalisent un projet tous ensemble qui les utilisent et les valorisent.

1.2. Reconnaissance de leur identité linguistique

L'observation m'a permis de constater que l'intérêt porté à leurs langues les a valorisées. Quel que soit leur statut, elles étaient reconnues dans la classe, légitimées. A travers elles, ils étaient eux-mêmes valorisés et une partie de leur identité reconnue. Les entretiens en *focus group* ont confirmé ce constat et le plaisir qu'ils ont pris à utiliser leurs langues et à les entendre. Par exemple, Saïdou, du groupe des peintres dit : « *Quand on utilisé sa langue en plus, ça peut, comment dirais-je, ça peut amener ta langue un peu plus en avant* » (annexe 12, 28). Amadou rajoute qu'il est content que nous, les enseignantes, on la comprenne « *même si c'est un petit peu* » (annexe 12, 39). L'importance de l'accueil réciproque (Maire Sandoz et al., 2011) vue dans la partie théorique, et de l'accueil de la diversité apparaissent dans cet entretien (annexe 12, 42-44) . « Un petit peu » semble déjà bien pour eux. Cela montre qu'ils ont besoin d'un minimum de reconnaissance.

74. *M : [...] parce que moi je savais pas mon langue c'est écrit quoi tu vois. Comment vous avez fait du courage pour vous écrire ma langue ? quand je l'entends aussi ça je content encore.*
75. *E1²⁴ : oui parce qu'en fait c'est une langue qu'on n'écrit pas d'habitude ?*

²⁴E1 pour enseignante 1, celle qui mène l'entretien (moi), et E2, enseignante 2, A-S qui intervient parfois. Voir le code de transcription dans les annexes 12, 13, 14 ou 15, qui correspondent aux quatre entretiens en *focus-group*

76. *M : ouais d'habitude on ne l'écrit pas. Comme on parle j'ai jamais vu d'abord quelqu'un qui a écrit au tableau et x on relisait,*
77. *E1 : t'es content ?*
78. *M : ouais (annexe 13)*

Dans cet extrait de l'entretien des maçons (annexe 13), Mohamed exprime aussi, qu'il est content d'avoir entendu sa langue, parlée par A-S, lors de la lecture de son souvenir. Il est également content d'avoir appris qu'on pouvait écrire sa langue. Il n'avait jamais vu sa langue écrite, (beaucoup de langues vernaculaires ne sont utilisées qu'à l'oral). Il semble impressionné par cette découverte ; pour lui il faut du courage pour faire ça. La dimension écrite donnée à sa langue contribue à sa légitimation et à la reconstruction identitaire de son locuteur. Mohammed revendique désormais son bilinguisme dans ses deux langues de première socialisation : le koniaké par son père, le malinké par sa mère (annexe 13, 57-64). Même s'il ne possède des compétences qu'à l'oral, il se considère maintenant comme bilingue, comme s'il avait intégré au cours du projet que ces compétences, même partielles, composant son répertoire communicatif, étaient une richesse.

I. exprime également le plaisir ressenti : « *[Ce travail de Kamishibaï] a changé pour moi que y'en a beaucoup de mots qui me plaisent et ça me fait plaisir moi* » (annexe 13, 172).

L'accueil de leurs langues, leur valorisation a donc motivé les EANA à s'investir dans les activités proposées, et ont même donné à certains la possibilité de le faire. En effet, lors de la phase orale dans la salle des souvenirs, quelques-uns n'auraient pas pu raconter en français. La possibilité d'utiliser la langue de leur choix leur a permis de s'exprimer. Cinq sur 18 y ont eu recours. Boly lors de l'entretien explique pourquoi, avec ses mots : « *ça nous fait plaisir d'utiliser notre langue parce que on arrive mieux à parler, on sait parler mieux que en français et tout ça bon. Après quand on a parlé en, traduit en français ça nous apprend des choses* » (annexe 14, 59). Le bambara étant une langue véhiculaire en Afrique de l'ouest, l'histoire de Boly a été comprise par d'autres du groupe. Ils ont alors pu l'aider à la raconter ensuite en français (langue commune de scolarisation) à ceux qui ne partagent pas le bambara, pour qu'ils puissent comprendre son récit. Ainsi, certains NSA ou des élèves ayant un niveau A1 en français ont pu parler. Makan qui aurait pu utiliser le français a choisi sa langue pour le plaisir ou par connivence, marquant ainsi son appartenance à une communauté, affirmant son identité linguistique.

Mais dans le groupe des peintres, il a été plus difficile de les faire raconter, ils se renvoyaient la balle, toi commence, non toi. Dans les autres groupes, ils avaient plutôt

envie de raconter et ont tous surmonté leur pudeur et l'enregistrement pour s'exprimer (sauf Bakou qui l'a fait plus tard à l'écrit). Certains malgré leurs difficultés en langue de scolarisation ont tenu à parler en français. J'ai compris en discutant avec A-S et avec eux qu'ils ont un besoin urgent de progresser en français. Certains seraient prêts à oublier leur langue de première socialisation pour acquérir la langue du pays de résidence (désormais LPR) dans un souci d'intégration (ou par déni de leur langue ?)

Pourquoi les peintres ont-ils été plus réticents, moins enthousiastes que les autres. Je pense pouvoir affirmer que c'est leur absence à la bibliothèque qui est en partie responsable de leur moindre motivation au départ.

2. L'importance de la présentation du projet

2.1. Pour la motivation

Les peintres étaient effectivement les seuls absents à la séance de présentation à la bibliothèque. L'explication du projet à ce groupe en classe n'a pas eu la même portée que la présentation collective à la bibliothèque, en témoigne la question d'Amadou à la fin de l'entretien : « *Pourquoi on a fait ça ? Kamishibaï ?* » (annexe 12, 48). Ce projet étant une pratique sociale, ceux qui ont vécu l'expérience ont mieux compris à la fois la pratique et le concours organisé autour du kamishibaï plurilingue, ils étaient ressortis motivés, se voyant déjà gagner (voir p.45). Nous avons alors poussé la conversation avec les peintres afin qu'ils puissent se projeter dans la suite du projet dès maintenant :

148. A : *pourquoi on a fait ça ? kamishibaï ?*
149. E2 : *moi je pense que faire des projets comme ça, ça change des exercices. je sais que vous aimez bien faire des exercices, mais ça permet de travailler le français mais de manière différente. A la fin, on a un kamishibaï. On peut le toucher, on peut le revoir. On apprend et on fait un objet dont on se souviendra et qu'on a fait tous ensemble.*
150. E1 : *et on a participé à un concours. tu te souviens au départ l'objectif c'était de participer au concours. Peut-être que votre kamishibaï va retenir l'attention du jury.*
151. E2 : *ce kamishibaï reste au lycée mais il y a un autre exemplaire qui est parti à Paris. pendant les vacances je l'ai envoyé aux personnes qui ont organisé le concours. et je sais qu'ils l'ont bien reçu et on aura une réponse au mois de mai... (E2 explique ce qu'est un jury.)*
152. A : *on a déjà gagné ! (l'interrompt Amadou)*
153. E2 : *on a déjà gagné ? en tout cas pour moi, ce qui est sûr c'est qu'on a gagné quelque chose c'est qu'on a vraiment fait un bel objet et vraiment je suis, on est très très fières de vous.*
154. A : *nous aussi*
155. S : *moi pareil, on est fiers c'est très sympa*
156. E1 : *et la prochaine étape ce sera d'aller à la bibliothèque. c'est vous cette fois qui allez lire votre kamishibaï.*

157. A : *moi j'aime bien ça, c'est ça que j'aime ! le festival. (annexe 12)*

Amadou S. (152) interrompt A-S. Le « on » utilisé montre qu'il parle pour tous les EANA, leur travail collectif va remporter le concours ; son affirmation exprime sa fierté de l'objet obtenu. Saïdou (155) confirme la fierté éprouvée et son sentiment d'appartenance à un groupe en utilisant aussi le « on ». Quant à la dernière phrase d'Amadou (157), elle témoigne de sa motivation à continuer le projet pour présenter leur travail.

Cet échange montre que l'entrée dans le projet est très importante car elle permet de motiver la participation (vers sa réalisation) dès le départ. Amadou avait besoin de tout comprendre, il s'est montré le plus rebelle, face aux enregistrements, aux écrits, aux photos : « *moi j'aime pas raconter mes souvenirs [...] parce que ça c'est mon vie privée mes souvenirs [...] tout c'est tout pareil, quand on raconte vous enregistrez, si on écrit vous regarder [...] moi je n'ai pas aimé les photos* » (annexe 12, 103-120). Pour les autres, on peut penser à travers leurs brèves interventions que tout cela ne leur a pas posé de problème, ils n'avaient juste pas bien compris le projet. Makan a même changé de point de vue sur les photos. Alors qu'il ne voulait pas qu'on voit son visage, ça ne le dérange plus maintenant : « *ça fait rien du tout les photos là ! ça fait rien du tout. Chaque jour on prend en photo, dehors, partout.* » (annexe 12, 125-129)

Malgré toutes ses réticences, Amadou, a raconté un souvenir (à l'oral et à l'écrit) sur sa crainte du racisme des professeurs à son arrivée au lycée puis un autre, plus personnel, juste à l'écrit. Il n'était pas obligé, il l'a pourtant fait. J'en conclus que c'est l'intérêt porté à ses langues, qui a été une vraie source de motivation pour lui pour s'engager dans les activités proposées, mais aussi son ouverture à la diversité linguistique et sa curiosité personnelle. Ses compétences en plusieurs langues, son plurilinguisme ont été reconnus, valorisés et utilisés dans l'avancée du projet.

D'autres extraits parlent en faveur de la démarche de projet pour engager des lycéens dans l'apprentissage. Quand je leur ai demandé ce qui leur a plu dans ce travail, Maliki a répondu: « *quand on a expliqué un peu nos souvenirs et de voir aussi qu'on va participer dans un concours aussi.* » (annexe 15, 10). Abdoulaye renchérit après que j'ai reformulé la phrase de Maliki. : « *ben oui, on est motivés de ça madame.* » (annexe 15, 15) L'extrait de l'entretien ci-dessous (annexe 14) est, lui aussi, particulièrement significatif :

1. *E1 : donc ça y est, le kamishibaï est terminé. Et moi j'aimerais savoir ce que vous pensez de votre kamishibaï ?*
2. *Bi : notre kamishibaï, je pense qu'on a bien travaillé et ça a été bien fait. et on trouve que c'est cool !*
3. *E1 : c'est cool ? + les autres ?*
4. *A : ben oui, on vous remercie d'avoir proposé ça à nous. En plus ça nous fait progresser à écrire ou à lire. En plus c'est bien pour nous en fait de participer à ça. xx vous n'a, vous nous [zazede]*
5. *E1 : vous nous avez aidés...*
6. *A : ...vous na +*
7. *E1 : non vas-y, va doucement tu as le temps, je t'écoute.*
8. *A : vous nous avez aidés.*
9. *E1 : super*
10. *A : à faire ça, là x le travail est à Paris. le résultat va sortir dans quelques mois ou quelques semaines. si on gagne + on va être + fiers de nous et de notre travail et de vous aussi d'avoir proposé ça.*
11. *E1 : mais nous on est déjà fières. même si on ne gagne pas, on trouve que votre travail est très bien, vous avez super bien travaillé.*
12. *A : moi en fait l'année dernière + euh, là où j'étais à La Gardinière euh la prof m'a demandé de faire mais fff j'ai pas + j'ai pas fait en fait parce que raconter des histoires x soi ça ++ ça ça, si je me rappelle de ça je pleure quoi, je suis sensible en fait. c'est ça, j'ai pas, j'ai pas eu l' courage de faire l'année dernière, cette année j'ai pris courage pour que je fasse ça. après ça ++*
13. *E1 : et bien je te félicite. ça veut dire que tu as avancé, que tu vas mieux, et bien ça me fait plaisir de le savoir que cette année tu as réussi à le faire. Bravo, bien ? ++ ça vous a plus donc de faire ce travail*
14. *Bi : oui ça ça nous a plu parce que tout le monde il a "participité"...*
15. *E1 : tout le monde a participé...*
16. *Bi : ouais et puis on travaille ensemble et pis xx voilà quoi*
17. *E1 : le fait de travailler tous ensemble, en plus tous les FLE, pas que vous, les maçons, les peintres... c'est un travail de tout le monde, oui. (plusieurs approuvent en même temps) bien.*
18. *A : je voulais vraiment vous remercier. (annexe 14)*

Bouhari dans la même phrase (2) dit qu'ils ont bien travaillé et que c'était cool. Le projet lui a apporté de la satisfaction du plaisir. Amadou B., commence par nous remercier de leur avoir permis de participer à « ça » (4). Il parle du kamishibaï puis du concours (10). Il nous remercie encore (18) et encore (annexe 14, 58). Il éprouve de la reconnaissance et explique qu'il a « progressé à lire et à écrire en faisant ça » et qu'il est fier du résultat. Mais surtout, il nous raconte (12), que l'année dernière, dans son premier lycée, sa professeure lui avait demandé de raconter son histoire, mais il n'avait pas pu. Ces remerciements répétés me laissent penser que raconter dans le cadre d'un projet collectif avait sans doute plus de sens pour lui. Même si on ne peut pas écarter le fait que, le temps passé, la prise de recul ont aussi contribué à sa participation, la dimension projet a sans doute été une réelle motivation pour lui, pour dépasser ses limites. A l'oral, il avait raconté un souvenir heureux (de peur de pleurer, sans doute), son premier Noël dans son foyer en

France, premier Noël de sa vie d'ailleurs. Ce jour-là, il avait reçu plein de cadeaux et de petits textes qui l'avaient beaucoup touché. Mais à l'écrit, seul face à sa feuille, il a préféré raconter celui qui se trouve dans le kamishibai qui est un souvenir très dur. Il se trouve à la frontière libyenne sous les tirs des kalachnikovs (annexe 9, p. 25). Ce double récit montre pour moi, l'implication de ce jeune dans le projet. Il a travaillé dur pour écrire un long texte. Il a beaucoup participé pour réaliser sa photo : il voulait écrire le mot liberté en plusieurs langues sur une pancarte, pour sa photo. Mais son camarade (arabophone) ne comprenait pas le sens de ce mot en français. Amadou a réussi à le dire en arabe à Mustafa qui a alors pu écrire liberté en écriture arabe en-dessous du bambara et du français.

2.2. Pour leur identification à un groupe

Le témoignage et le comportement d'Amadou B., que j'ai observé évoluer pendant ces sept semaines confortent la valeur que j'accorde à la démarche de projet. On peut d'ailleurs remarquer dans l'extrait ci-dessus, que tant Bouhari, qu'Amadou (comme les peintres), utilisent le « nous » ou le « on » pour parler du projet. Bouhari rajoute après le témoignage de son camarade « *ça nous a plu parce que tout le monde il a 'participité'...on travaille ensemble quoi* » (annexe 14, 14). Pour eux, ce projet est un travail d'équipe qui les valorise, leur permet de créer des liens et de s'identifier fièrement à l'ensemble des élèves de FLE. Le projet participe donc à leur construction identitaire collective. Mais pour s'engager dans l'action, la confiance réciproque représente une condition nécessaire.

3. La confiance, la « mise en sécurité »

« *Moi ça me plaît, si des x qui entendent mon langage pour... c'est bien ! c'est mieux pour moi [...] en fait on est seul x et vous êtes gentilles euh en fait si tout le temps on va faire comme ça c'est bien.* » (annexe 14, 43-45) Ce sont les paroles d'Amédi, seul constructeur bois, de ce groupe qui a réussi malgré son petit niveau à exprimer son ressenti. Il confirme ainsi le besoin d'attention, et de bienveillance des jeunes dans sa situation.

Les élèves doivent avoir confiance pour évoquer des souvenirs personnels, et accepter d'être enregistrés, lus ou photographiés. Nous avons, lors de la préparation, réfléchi aux conditions à mettre en œuvre pour créer un climat sécurisant et respectueux (voir p.50), notamment dans la salle des souvenirs. J'ai d'ailleurs, regretté d'avoir demandé l'enregistrement à cette étape, c'était peut-être trop tôt. Amadou S. n'a pas aimé, il l'a dit

et cela explique peut-être aussi le silence de Bakou. Néanmoins A-S s'est servie de quelques enregistrements comme aide-mémoire, pour le passage à l'écrit, avec certains.

Au fil des séances, une complicité s'est installée entre eux et moi (A-S avait déjà leur confiance). Par exemple, Bouhari, que j'avais trouvé au départ très méfiant, s'est vraiment ouvert lorsque nous avons, tous les deux, cherché des idées pour illustrer son souvenir amoureux, qui parlait d'une bague que lui avait offert sa copine. Il ne voulait pas que son visage apparaisse. J'ai pris une première photo de sa main baguée contre le mur. En discutant il a mis la main sur son cœur, pour raconter son souvenir. J'ai donc repris sa main en photo, mais cette fois sur sa poitrine. Cette deuxième photo lui a beaucoup plu, il a alors pris la tablette et ajouté sur son doigt « Samira » (annexe 9, p.23). Il était très content et très fier du résultat qu'il a montré à Catherine, la documentaliste, puis à A-S. Pendant, la lecture du kamishibai, je les observais un par un quand leur souvenir était lu. Au tour du sien, il s'est tourné vers moi dans un geste de connivence.

Pour engager des EANA de cette tranche d'âge dans un projet collectif, il faut qu'ils soient motivés. L'intérêt porté à leurs langues, leur accueil est la première source de motivation, car la langue est une composante fondamentale de l'identité. La deuxième source de motivation est le projet lui-même. Et pour un public de jeunes migrants allophones, ce projet doit être bien présenté, de façon collective, tant dans sa forme que dans ses finalités. Ils doivent bien comprendre le but à atteindre et ce qu'on attend d'eux pour pouvoir s'impliquer. Et évidemment le troisième facteur est l'attitude des enseignants (bienveillance, écoute, respect).

Mes deux premières hypothèses (énoncées p.21 et 43) étaient donc incomplètes nonobstant l'importance de la présentation du projet collectif dans l'engagement des apprenants dans la réalisation du projet. Le problème n'est pas de les motiver pour apprendre le français, nous savons qu'ils le sont déjà (parler français est un facteur d'intégration important à leurs yeux). Mais peut-être le seront-ils encore davantage suite à la réalisation du kamishibai ?

Chapitre 2. Quel est l'impact de ce travail collectif sur la construction du lien social et sur leur sentiment d'accueil et d'inclusion ?

1. *Création de liens entre les élèves de FLE et construction identitaire*

Le projet kamishibai plurilingue sur le thème du souvenir, semble avoir joué le même rôle que « l'arbre polyglotte » ou que « la fleur des langues » (Simon & al, 2008). Celui d'un support, visuel et créatif, qui permet de donner une vision du « paysage langagier du groupe » centré sur l'apprenant et son vécu, sur le groupe dans son contexte. (Domp martin-Normand, 2011).

1. *E1 : alors ça y est, c'est terminé ! que pensez-vous de votre kamishibai ?*
2. *S : bah, c'est une belle histoire. + fierté*
3. *E1 : est-ce que ça vous a plu de faire ce travail ?*
4. *S : bah oui, en tout cas, ça... comment dire, ça nous montre un peu des expériences, parce que tu connais quelque chose que tu as vécu mais tu découvrir encore certaines personnes, ce qu'ils ont vécu. (annexe 12)*

Saïdou l'exprime très bien lors de l'entretien en *focus group* : la démarche EVL leur a permis de mieux connaître les autres à travers leurs souvenirs. (4)

A la dernière question « est-ce que ce travail de Kamishibai a changé quelque chose pour vous ? », Makan a répondu : « *ouais ça a changé des choses ! Saïdou il a raconté son histoire, je savais pas. Maintenant je sais que si il a galéré au Maroc, en Italie, ou en Lybie [...] il a souffrir là-bas* » (annexe 12, 137-139). Makan et Saïdou, sont tous les deux peintres, pourtant Makan ne savait pas ce qu'avait traversé Saïdou avant son arrivée en France. Il l'exprime très bien. Par contre Maliki (MOS) m'explique que pour lui ça n'a pas changé grand-chose car dans ce groupe ils se connaissent bien : mis à part Abdoulaye, ils habitent tous Chambéry, mais il a « *appris un peu sur les souvenirs des pays.* » (annexe 15, 95). Ce que dit Maliki est vrai, ils se connaissent bien dans ce groupe pour la raison qu'il invoque, mais aussi et surtout parce qu'ils partagent tous le bambara, sauf Abdoulaye, ce qui facilite la communication et les échanges entre eux. La différence avec les autres groupes est flagrante.

A la même question, voici la réponse de Boly « *oui parce que y'a des autres euh des autres que on se connaît pas. on s'est mieux connaître un peu tous parce que ils ont raconté leur histoire, on a entendu [...]* » (annexe 14, 46-150). Lui, a apprécié de découvrir les autres élèves de FLE du lycée, comme Amadou qui en même temps reformule le discours un peu

confus de son camarade : « *des fois on se voit même pas c'est juste dans la cour ici et aujourd'hui on écoute leurs histoires. C'est bien ça.* » (annexe 14, 151)

Dans le groupe des maçons, l'entretien a été compliqué du fait du petit niveau en compréhension orale de deux d'entre eux, et des difficultés en production orale des deux qui comprennent le mieux (l'annonce de la mesure de confinement ce jour même n'a pas facilité l'exercice !). Néanmoins, l'attitude de Mohamed en dit long sur l'impact de ce travail. Lui, qui était toujours fatigué, a changé complètement d'attitude au fur et à mesure de l'avancée du projet. Dès la première question, il va monopoliser la parole pour nous dire, tout le bien qu'il pense du kamishibaï :

Ce que je pense, c'était très bien. ça m'a montré d'autres langues que je ne connaissais pas. C'est trop bien. Avec les histoires, ça donne le courage, parce que y'en a... ce que madame là lisez le souvenir de quelqu'un, ça donne le courage avec les gens. [...] ouais, les autres qui a écrit des histoires, des souvenirs quoi, et ben ça donne le courage parce que les mots ça donne le courage. (Mohamed, annexe 13,10-15).

Il a aimé découvrir d'autres langues ainsi que les épreuves que les autres ont traversées ; il dit que ça lui a donné du courage. Il reprend la parole, désireux de préciser sa pensée :

Encore je vais expliquer bien. [...] quand même j'ai oublié le nom de quelqu'un qui dit qu'il était en Lybie, il était emprisonné [E2 : Saïdou...] ouais tout ça c'est courage, si il n'a pas de courage il peut pas arriver en Europe, ben il a fait du courage jusqu'à présent... pour venir en Europe. (Mohamed, annexe 13, 22-27)

Mohammed est admiratif. Le courage de Saïdou lui donne du courage pour se battre. En effet, comme s'il réfléchissait à haute voix, il rajoute encore : « *j'ai pas vu tout ce que Saïdou il a expliqué tu vois ? [...] parce que chacun sa chance quoi tu vois ?* » (annexe 13, 35-38). Lui, n'a pas vécu d'épreuves aussi dures en Lybie, pourtant il y est passé. Le récit de Saïdou lui permet de relativiser et de se décentrer. Finalement il mesure sa chance, ça lui redonne du courage. Lui qui pensait beaucoup à s'amuser avec Abdellah, ne se laisse pas distraire un instant par les bruits de son camarade, il veut dire tout ce qu'il a à dire. Il semble apprécier de pouvoir s'exprimer et que son avis soit pris en compte.

Pendant la lecture, j'avais noté qu'Ibrahim (maçon) avait répété après A-S, l'émotion exprimée par Boly (MOS), à la fin de son souvenir « di mubena »²⁵. En effet, ce souvenir a fait écho chez I. et l'a amené à parler :

Boly quand il a dit souvenir son père il l'a tapé [...] quand même j'ai pensé à un souvenir comme lui là tout le temps j'ai faire à l'école coranique au Sénégal [...] et ben mon professeur tout le temps il tape, tout le temps il tape. (I., annexe 13, 176-183)

²⁵ di mubena = j'ai eu mal, en bambara

Il nous a expliqué que « *c'est un truc en Afrique* » de taper mais qu'en France on n'a pas le droit. Il compare donc les deux cultures et ce souvenir le rapproche de Boly.

La démarche EVL a donc permis une ouverture à la diversité linguistique et culturelle, à l'altérité, et à la biographie (au sens large) des participants. Le kamishibaï leur a donné l'occasion de mieux se connaître non seulement au sein de chaque micro groupe mais aussi au sein du grand groupe des élèves de FLE. Ils ont également réalisé un travail au plan identitaire en s'identifiant aux uns, ou au contraire, en se différenciant des autres. En tout cas, ils ont pris conscience, à travers ce projet collectif de leur appartenance à un groupe dont la richesse linguistique et culturelle a été révélée par leur kamishibaï. Richesse que beaucoup de personnes vont pouvoir découvrir car le kamishibaï est à Paris, et parce qu'ils vont s'entraîner pour aller le lire à la bibliothèque.

2. Visibilité et sentiment d'inclusion à l'intérieur de l'établissement

Catherine, la documentaliste, qui a assisté à la présentation du kamishibaï dans un des groupes (CB-SM-MOS) les a félicités pour leur travail, juste avant l'entretien. Elle leur a expliqué que beaucoup de professeurs aimeraient voir et entendre leur kamishibaï. Comment ont-ils su ce qui se passait dans la classe de FLE ? Comment ce travail a-t-il offert aux EANA une certaine visibilité à l'intérieur de l'établissement ?

2.1. Pendant les séances de photos

Comme je l'ai mentionné dans la partie ingénierique, la première séance photo a été difficile. L'analyse déjà effectuée alors (voir p.53-54), explique en partie les difficultés rencontrées. Elle s'est déroulée avec les peintres qui étaient les moins bien engagés dans le projet. Certains ne voulaient pas que l'on voie leur visage. J'ai donc respecté leurs conditions pour les faire adhérer et les impliquer. Nous avons cherché ensemble des idées pour illustrer leur souvenir de façon suggestive. Peu à peu, une confiance réciproque s'est installée. Je leur montrais chaque photo prise, ils validaient ou non et choisissaient celle qui allait illustrer leur souvenir personnel dans le kamishibaï.

Dès la première séance, nous sommes sortis de la classe pour varier le décor des photos et pour trouver des idées. Je prenais la plupart du temps, un ou deux jeunes avec moi, et A-S travaillait en classe avec les autres (sauf le jour où elle a emmené son chien pour illustrer le souvenir de Viktor, nous avons échangé les rôles). La deuxième

photo (voir p.55) a été prise au CDI. La documentaliste était là, heureusement seule, car Amadou S. faisait partie des peintres réticents. Amadou lui a laissé lire son souvenir (il semblait avoir confiance en elle, surtout qu'elle leur avait montré récemment des photos qu'elle avait prises d'eux sur un chantier, en ne tarissant pas d'éloges). Tous les trois, nous avons réfléchi en regardant autour de nous. Dans le CDI, il y avait des boîtes peintes en couleur, posées sur une table : les cadeaux ! Nous avons alors imaginé une mise en scène : Amadou sur le fauteuil avec tous ses cadeaux sur les genoux, les uns sur les autres, le dernier devant son visage. Mais il manquait l'émotion sur ces photos ! Catherine a alors proposé à Amadou de montrer juste son sourire entre les boîtes. Il a accepté. Effectivement, il a trouvé la photo beaucoup mieux sauf qu'il se trouvait « *trop noir !* » (Il ne semble pas bien accepter son identité de jeune homme noir), c'est quand même cette photo qu'il va choisir.

D'autres photos ont été réalisées au CDI, avec l'aide de Catherine mais en présence d'autres élèves du lycée. Nous avons parfois dû faire appel à des figurants : par exemple pour constituer une équipe de foot (puis aller devant une cage à l'extérieur), une autre fois, pour jouer une scène de danse, la professeure de français présente au CDI, a accepté que je demande à sa classe en plein travail de participer (à sa grande surprise, ils ont accepté). Ils ont dansé en musique avec Baker. Les figurants ont été aussi des professeurs, la documentaliste ou encore des surveillants. Un professeur d'atelier, qui passait au CDI, a accepté de jouer le souvenir de Bakou qui racontait les repas avec la gentille famille qui l'a hébergé avant qu'il soit placé en foyer. Philippe jouait le père, Catherine, la mère. J'avais apporté tout le matériel pour dresser la table dans le CDI, même le pain. Bakou ému au départ, avait un sourire qui en disait long, sur la photo qu'il a choisie. Un lien particulier s'était créé entre les deux adultes et lui, une sorte de complicité. (Ces trois photos ne figureront malheureusement que dans le petit kamishibaï offert par A-S à chacun, on voyait trop les visages).

Une jeune fille, Anaïs, qui travaillait au CDI, a accepté de jouer un rôle, pourtant délicat à tenir à cet âge-là, celui de la première amoureuse de Mahamadou (annexe 9, p.28) et de sortir jouer la scène dans un cadre de verdure. C'est la surveillante qui a joué l'amoureuse d'Abdellah (annexe 9, p. 23), il était heureux de donner la main à une jolie fille (il l'a exprimé). La même surveillante a aussi incarné la maman d'Ibrahim, le jour où ils ont été séparés (annexe 9, p.24). Il l'a prise dans ses bras, dehors, pour la photo, alors qu'il est très réservé.

C'est donc en partie ainsi, que des professeurs, d'autres élèves, les surveillants... ont su que les élèves de FLE participaient à un projet créatif. La participation de ces différentes personnes et nos prises de vue dans différents lieux de l'établissement ont donné de la visibilité à leur projet. Ces séances photos ont attiré peu à peu l'attention sur eux d'un nombre croissant d'acteurs du lycée. Il aurait été intéressant de savoir, si certains leur avaient posé des questions, ou s'ils avaient sympathisé avec d'autres. Je n'ai pas pu les interroger en raison de la crise sanitaire. Mais pour moi, cette expérience n'a pu que contribuer (comme le premier projet mené par A-S, voir p.17) à leur inclusion dans le lycée. Elle leur a permis d'exister, de prendre confiance en eux, d'être valorisés.

2.2. Pendant la lecture-découverte de leur kamishibai

Au retour des vacances de février, A-S a proposé quatre séances de lecture-découverte du kamishibai terminé, afin que chacun de ses élèves puissent assister au moins à une lecture. J'ai attentivement observé leurs réactions avant de procéder à l'entretien.

La professeure d'EPS²⁶, Audrey, a assisté à la première présentation, avec les peintres, et Catherine, à la troisième, avec les CB-SM et deux MOS. Leur présence en avant-première et l'annonce de Catherine que beaucoup d'autres professeurs et personnels de l'établissement souhaiteraient voir le résultat de leur travail était une preuve de leur inclusion dans le lycée. « On » s'intéressait à leur travail en FLE, donc à eux.

J'ai d'abord observé les apprenants et noté leur réaction pendant la découverte de leur kamishibai. Ce qui m'a frappé lors des quatre séances, c'est leur extrême attention. A-S, il faut le dire a très bien lu, et très bien parlé leurs langues ! Leur visage changeait d'expression en fonction du souvenir raconté ou de la photo révélée. Souvent à la lecture de leur(s) souvenir(s), ils souriaient ou cachaient leur visage derrière leurs doigts écartés ! Des sourires s'étiraient aussi lorsqu'ils reconnaissaient une de leurs langues prononcées par A-S, sourire de plaisir ou moqueur parfois par rapport à l'accent. (annexe 13, 47, 90-93)

Les entretiens effectués suite à la découverte de leur kamishibai vont confirmer leur fierté pour le travail accompli et leur envie de faire connaître, par ce biais, leurs langues et

²⁶ EPS : Éducation physique et sportive

leurs histoires. Ils sont enthousiastes à l'idée que leurs langues et ce qu'ils ont vécu soient entendus par beaucoup de personnes. Comme s'ils avaient besoin de reconnaissance pour pouvoir s'inscrire (Moro, 2012) dans la société, et que ce projet leur avait donné espoir.

3. *Exister au niveau de la société*

3.1. *Un sentiment de fierté*

« *On a déjà gagné* » (annexe 12, 152) « *on est fier, c'est très Sympa* » (annexe 12, 155), « *je pense qu'on a bien travaillé et ça a été bien fait. et on trouve que c'est cool* » (annexe 14, 2), ces citations, tirées des entretiens, confirment mes observations : ils sont fiers du résultat obtenu, du travail accompli. L'extrait suivant montre qu'Amadou B. et Bouhari (entre autres mais eux arrivent à l'exprimer) sont fiers d'avoir entendu leur langue.

29. Bi : ben + je pense que tout le monde est fier de sa langue, non ? moi quand même je suis fier d'avoir écouté deux trois phrases dans ma langue et tout, ouais je suis fier !
30. E1 : tu es fier de l'avoir entendue ta langue ?
31. Bi : ouais je suis fier de l'avoir entendue dans le kamishibaï et tout.
32. E1 : oui
33. Bi : parce que beaucoup de personnes...
34. A : va le lire
35. Bi : ...écouter, vont lire et vont prononcer et tout !
36. E1 : le fait que beaucoup de personnes l'entendent ça te plaît ?
37. Bi : oui (ils hochent la tête) (annexe 14)

Ils se complètent pour dire qu'elles vont être aussi entendues, lues et prononcées par beaucoup de personnes.

3.2. *Un besoin de reconnaissance*

Amadou rajoute l'idée, en utilisant le verbe aider que leur langue joue un rôle important dans le kamishibaï, elles sont utiles : « [...] *mido maditi* ' *mido houlouno* ²⁷ *tout ça ça aide le kamishibaï. Bah si euh si euh même si on n'a pas gagné y'aura beaucoup de personnes qui va lire après [...] 'mido welti* ²⁸ (j'étais heureux) *tout ça c'est bien.* » Ce travail a donc permis, comme le dit Saïdou, que leurs langues soient mises en avant (annexe 12, 28). Maliki le dit aussi à sa façon : « *oui c'est important de découvrir notre langue [...] d'autres personnes aussi maintenant quoi. de savoir qu'on a plein de dialectes aussi, de langues différentes aussi* » (annexe 15, 27.) En plus, Maliki a pris conscience non

²⁷ Deux façons de dire « je me souviens » en bambara et dans une langue de la même famille

²⁸ « j'étais heureux » en bambara

seulement de leur plurilinguisme mais aussi de l'égle valeur de toutes leurs langues. Il est fier de parler plusieurs langues, quel que soit leur statut. Plus loin, il ajoute « *oui moi personnellement j'ai aimé raconter des souvenirs pour que d'autres personnes connaissent aussi ben que j'ai passé certains épreuves* » (annexe 15, 58). Il exprime le besoin, que ce qu'il a vécu soit reconnu également (il a raconté trois souvenirs). Beaucoup comme lui vont insister sur l'importance de témoigner des épreuves qu'ils ont traversées : Mahamadou (annexe 15, 34), Makan (annexe 12, 125-127), Abdoulaye (annexe 14, 123) Dans le groupe des maçons, Mohamed dit même « *Je vais raconter pour les gens après, je vais écrire encore.* » (annexe 13, 146)

Ce travail autour du kamishibaï leur a donné le sentiment d'exister et d'être visibles même au-delà du grillage du lycée. Il peut leur donner confiance car ils sont fiers de leur travail, et de toutes leurs langues. La langue étant une composante essentielle de l'identité (Billiez, 1985), la reconnaître et raconter leurs souvenirs leur permet de se construire en assumant leur origine et leur passé. En poursuivant leur histoire en France, en apprenant la LPR, ils vont construire leur identité plurielle sans être, pour reprendre l'expression de Calin, « définitivement écartelés » entre deux cultures.

La reconnaissance participe à la reconstruction identitaire (Beurain, 2017), elle peut donc leur permettre de développer un sentiment d'appartenance à la société française.

3.3. Un besoin de justice sociale

Malheureusement, certains de ces jeunes ayant atteint leur majorité, se voient confrontés au problème du droit d'asile, qui leur donne un sentiment de rejet qui les empêche complètement de se concentrer, sur ce qu'ils savent pourtant, essentiel à leur inclusion : la maîtrise de la langue française. Amédi, Amadou B et Abdoulaye ont été confrontés à ce souci pendant mon stage. Amadou a même été convoqué à la préfecture en plein cours de FLE. Ils ont attendu dans l'angoisse, la décision administrative. Ils n'étaient plus là, même quand ils étaient là, trop préoccupés par leur sort. Heureusement, ils ont été rassurés avant la fin du projet et leur attitude a changé du tout au tout. Ils étaient détendus, souriants. Nous nous sommes réjouis avec eux de savoir qu'ils allaient pouvoir rester. On ne peut donc pas se sentir appartenir à une société si on n'a pas des droits identiques. Ils ne peuvent pas développer leur identité française si leur droit d'être en France n'est pas reconnu. (Beurain, 2017).

La reconnaissance constitue pour les migrants un facteur essentiel de l'intégration. L'autre facteur indispensable à leur inclusion sociale, est bien sûr la maîtrise du français. La démarche adoptée a-t-elle permis d'améliorer leur capacité d'expression en français ?

3.4. Deux bémols à leur sentiment d'inclusion : leur accent et leur couleur de peau

Pour les EANA originaire d'Afrique de l'ouest, la couleur de peau constitue un marqueur identitaire ineffaçable qui ne facilite pas leur inclusion dans la société. C'est pourquoi, beaucoup (du moins au départ) se sont montrés réticents aux photos. Pour les entretiens, je leur ai demandé l'autorisation d'enregistrer ce qui allait être dit en précisant que ça ne servira qu'à moi pour me rappeler notre discussion. Ils m'ont répondu « *il n'y a pas de problème parce que y'a pas d'images.* »

On peut espérer qu'après nos essais dans leurs langues avec notre accent français, ils seront un peu décomplexés par rapport à leur propre accent (marque transcodique involontaire). Complexe que Maliki a exprimé un jour, alors qu'il parlait bambara avec Boly, en se servant un thé. Je lui ai demandé pourquoi il ne parle pas français alors qu'il le parle si bien, il m'a répondu « *mon accent, il est tellement vilain en français !* »

Chapitre 3. Que peut-on dire de leurs progrès en français ?

Etant donné que le temps passé sur le terrain a été raccourci, qu'aucune évaluation n'a été réalisée et que ma démarche est restée exclusivement qualitative, je resterai prudente pour parler de progrès (n'ayant pas pu les mesurer).

Le kamishibaï a bien été réalisé et envoyé à Paris mais le projet est resté inachevé. Les élèves n'ont pas eu l'occasion de s'entraîner à la lecture de leur kamishibaï pour le présenter au personnel du lycée et à la bibliothèque (à une classe de cours moyen). Cela aurait sans doute été un excellent exercice pour progresser en français.

Néanmoins l'analyse des données recueillies par l'observation participante, la participation observante et les entretiens en *focus group* (voir p.58) m'ont permis de tirer quelques conclusions sur leur apprentissage en français. Grâce aux entretiens, certains élèves ont pu donner leur avis sur la question.

1. L'avis des élèves

1.1. Sur les compétences travaillées

« On vous remercie d'avoir proposé ça à nous. en plus ça nous a fait progresser à écrire ou à lire » (annexe 14, 4). Ce fut la réponse d'Amadou B. à ma première question « Que pensez-vous de votre kamishibai ? »

D'autres, comme lui, ont montré qu'ils ont pris conscience du travail effectué en français, mais en répondant à la question posée sur le sujet « Pensez-vous avoir progressé en français en réalisant ce travail ? ». Question que j'ai dû reformuler dès le premier entretien, devant l'interrogation d'Amadou S. : « progressé ? », il croyait que cela signifiait « faire l'effort » (annexe 12, 54-56). La question est donc devenue : « est-ce que vous pensez avoir appris des choses en français ? ». Cette question va s'avérer malgré tout très difficile car c'est compliqué de parler métalangage avec des jeunes qui ont été très peu scolarisés, voire pas du tout (ils représentent la moitié du groupe). Néanmoins certains, plus avancés ou non, ont réussi à verbaliser ce qu'ils pensaient avoir appris. Pour Saïdou et Amadou S. écrire seul leur souvenir en français les a fait progresser ainsi que l'aide à la correction apportée par A-S. (annexe 12, 58-63). Plus loin, Saïdou nuance en disant qu'il ne pourrait pas encore « y arriver seul » et que ça lui a pris du temps (annexe 12, 93).

49. M : déjà j'ai appris à conjuguer des verbes et des mots et tout ça.
50. E1 : bien, à quel temps tu as appris à conjuguer ?
51. M : quand j'ai parlé de "je me souviens" j'ai utilisé le temps du passé.
52. E1 : oui et encore ?
53. M : avec les émotions aussi.
54. E1 : vous avez appris des mots autour des émotions, est-ce que vous les connaissiez ces mots avant ?
55. M : ben... deux, trois, les autres non. (annexe 15)

Maliki, dans cet extrait, dit avoir appris à conjuguer des verbes, à raconter un souvenir au passé ainsi que des mots autour des émotions. Amadou B., ne connaissait pas le mot « gai » et l'explique en donnant un synonyme « joyeux » (annexe 14, 92-95), Bouhari lui, a retenu « peine » (annexe 14, 97). Puis il parle du travail effectué en classe sur le vocabulaire des émotions et des images (émoticônes) qui l'ont aidé à comprendre et à utiliser les bons mots :

Ça nous a beaucoup aidé en fait ++ vu qu'on a en faisant ce cours, on a vu beaucoup de choses parce que on voyait souvent les images mais on connaît aussi le mot. on sait pas ce que ça signifie en fait comme sous les images, on voit l'image, on voit aussi le mot ça correspond aux images. (Bouhari, annexe 14. 102)

Il y a donc bien eu des apprentissages pour certains. En comprenant le mot émotion qui est un hyperonyme abstrait, ou en l'utilisant seul (comme Maliki), ils montrent aussi qu'ils ont progressé.

1.2. Sur le rôle de leurs langues premières dans l'apprentissage du français

L'usage de leurs langues a été évoqué par trois d'entre eux. Boly pense que le fait de parler dans sa langue pour raconter son souvenir, puis de traduire après en français « ça fait progresser » (Annexe 14, 59). Amadou B. plus loin explique qu'utiliser leur langue peut aider les autres à comprendre le français : « [...] *par exemple si il y a d'autres personnes, il connaît pas par exemple euh ++ "liberté" si tu le expliques dans sa langue il va comprendre vite c'est quoi que + c'est quoi que signifie "liberté" en fait.* » (annexe 14, 83). Leur plurilinguisme représente donc une ressource. Ce travail leur a fait prendre conscience de qui parle quoi. Mustafa n'aurait sans doute jamais imaginé qu'Amadou parlait arabe, si celui-ci ne lui avait pas traduit le mot liberté en arabe. En révélant un épisode de sa biographie langagière, son souvenir a appris à tous pourquoi Amadou possède quelques compétences en arabe. Il en est de même pour d'autres. Par exemple, Abdellah et Baïlo racontent un souvenir qui se passe en Italie. Chacun a ainsi appris qu'ils ont tous les deux été à l'école là-bas et qu'ils parlent donc un peu l'italien. Plutôt bien d'ailleurs, si on en croit Baïlo : « *Né hakilibala²⁹ quand j'étais en Italie avec mes amis, nous étions à l'école italienne. Nous faisons les verbes italiens. J'étais un peu fort.* » (annexe 9, p. 20)

Moi en fait ce que j'ai appris euh + écrire + dans ma langue en traduisant en français ça je pouvais pas avant quoi, là j'ai appris un peu, pas tout mais un peu xx si je continue je pourrais écrire + tout ce que je parle dans ma langue en français. (Amadou B., annexe 14, 89)

Dans l'extrait ci-dessus, Amadou parle de translittération avec ses mots à lui. Il réalise qu'il peut progresser en français en écrivant les sons de sa langue avec les graphèmes du français. Et qu'en plus cette compétence lui servira à écrire tout ce qu'il sait dans sa langue en français. Amadou et Mohamed (dans un autre groupe), ont tous les deux découvert qu'il était possible de transcrire leur langue. Mohammed donne l'impression d'avoir eu une révélation. Nous avoir vu écrire sa langue (qu'il ne parle qu'à l'oral), puis la lire, lui a donné du courage. Il a envie de pouvoir écrire sa langue également. (annexe 13, 80-83)

²⁹ *Je me souviens* en bambara

Cette découverte a donc accru la motivation de ces deux jeunes pour progresser en français. Ils ont conscience que l'écrit laisse des traces. Ils sont seuls en France, ont-ils peur d'oublier ? Le questionnaire sur l'utilisation de leurs langues nous aurait peut-être apporté la réponse en donnant des informations sur les occasions qu'ils ont de parler leur(s) langue(s).

2. L'avis du chercheur

2.1. Surprise face au regain de motivation et bilan de la participation

Je n'aurais jamais imaginé que cette démarche d'EVL, aurait en plus donné envie à ces jeunes de progresser en français, pour pouvoir écrire ce dont ils se souviennent dans leur langue. L'observation ne m'avait pas permis de m'en rendre compte. Ce sont deux des entretiens qui ont permis de révéler ce désir.

Ceux qui ont pu parler, ont fait de réels efforts pour s'exprimer et dire, tout ce qui précède. Mais les dix élèves, dont le nom figure dans ce tableau, ne se sont pas du tout exprimés par rapport à ce qu'ils pensent avoir appris en français.

| noms | Baker | Makan | Baïlo | Maha- madou | Bakou | Musta -fa | Viktor | Ibra- him | Abde- lah |
|--------------------------|-------|-----------------|---------|----------------|--------------------|--------------|--------|------------------------------|--------------|
| NSA | | | X | X | | | | X | |
| Peu scolarisé | | | | | X | | | | X |
| Niveau Oral/Ecrit | A1.1 | A2 /A1 | Delf A1 | A1 | Delf A1 | A1.1 | A1 | A1.1 | A2/A1 |
| N'a pas du tout parlé | X | | | X | | X | | | X |
| S'est exprimé | | 1 fois photo | peu | | 1 fois souvenir | | Peu | 2 fois souvenir /photo | |

On peut remarquer que parmi eux, cinq n'avaient jamais été (ou très peu) scolarisés, cinq ont un niveau A1.1 ou A1. Cela paraît donc normal qu'ils ne se soient pas exprimés sur une question aussi difficile. Baker, Mahamadou et Mustafa n'ont je pense, pas mieux compris les autres questions de l'entretien. Makan s'est peu exprimé au long de cet entretien, il a pourtant un niveau A2 à l'oral et avait écrit trois souvenirs. Cela tient sans

doute aussi à la difficulté de cette question (et à son caractère, il ne s'exprime qu'à un moment mais longuement). Quant à Abdellah, il est intervenu pour dire qu'il ne comprenait rien ou qu'il ne savait pas (annexe 13, 45, 81) ou encore pour agacer Mohamed. D'après A-S, il manque de maturité, avis que je partage.

Abdoulaye et Boly, pourtant NSA, sont intervenus et se sont exprimés, mais surtout lors du deuxième entretien auquel ils ont participé avec les SM-CB (car ils ont 1,5 heure de plus que les autres), après une deuxième relecture du kamishibaï. On peut penser que cette nouvelle participation leur a permis de mieux comprendre les récits du kamishibaï, les questions et les échanges qui ont suivi.

Pour ces élèves-là, c'est surtout l'observation tout au long de ce travail : leur attitude, leur implication, les efforts consentis ainsi que leurs productions orale et écrite(s) qui me permettent de tirer des conclusions sur de potentiels progrès.

2.2. Que peut-on dire sur les productions des élèves ?

Mis à part Baker, ils se sont tous impliqués et ont fait de réels efforts soit à l'oral, soit à l'écrit ou tout au long de la réalisation. Baker n'a pas raconté à l'oral, son souvenir tient sur deux lignes (annexe 9, p. 19) et il n'a pas pris la parole lors de l'entretien. Mais il a accepté de participer pour faire la photo. C'est celui qui s'est le moins impliqué. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : il fait partie du groupe des peintres (absent à la bibliothèque), son niveau est très faible, il est le seul arabophone et ne semble pas très à l'aise dans le groupe.

Bakou a également peu parlé car il n'aime pas évoquer ses souvenirs, c'est trop dur pour lui (annexe 15, 62). Par contre, il a fourni de vrais efforts pour écrire son souvenir (annexe 9, p. 29) et pour le reste.

2.2.1. A l'oral, dépassement de soi et entraide

J'ai déjà parlé de leur participation active lors des échanges pour transcrire leurs langues à l'écrit et de la richesse de leurs échanges à l'oral pour y parvenir. De même, j'ai parlé de leur récit dans la salle des souvenirs, soit en français, soit dans leur langue. Je pense, comme Boly, que le fait de traduire pour les autres, d'échanger a sans doute contribué à les faire progresser. Certains, comme Saïdou, se sont lancés en français dans un très long récit. On ne l'arrêtait plus. Nous avons parfois eu du mal à suivre, mais nous ne voulions pas trop l'interrompre et avons saisi l'essentiel de son message. Malgré

l'enregistrement, malgré la pudeur et les différences culturelles, ils se sont exprimés, ils se sont comme emparés de la parole qu'on leur donnait.

Les entretiens ont contribué également à travailler l'expression orale de ceux qui ont participé. Motivés par leur envie de donner leur avis sur ce travail, et de progresser, certains posaient des questions ou se manifestaient dès qu'ils ne comprenaient pas : Saïdou (annexe 12, 8), Amadou (annexe 12, 54-56) ou encore « *S'il vous plaît j'ai pas compris !* » (annexe 12, 133), Mohamed (annexe 13, 24), I. (annexe 13, 127), Abdoulaye (annexe 14, 76, 144)...

Certains ont parfois traduit les questions pour ceux qui ne comprenaient pas. Ils savaient qu'ils pouvaient utiliser leur langue pour aider leurs camarades à comprendre le français. Ils leur ont peut-être ainsi appris quelques mots.

2.2.2. A l'écrit, de l'implication et de véritables efforts

Quatre, d'entre eux (trois NSA, et un qui a été très peu scolarisé) n'ont écrit que deux lignes, mais ils ont bien utilisé l'imparfait et exprimé une émotion en se servant des outils à leur disposition. Ils ont fait des efforts pour écrire seul en français, pour recopier au propre après avoir corrigé avec A-S, parfois avec moi (ce qui peut prendre beaucoup de temps pour eux) et enfin pour écrire « je me souviens » et leur émotion, dans leur langue.

Les autres ont tous écrit entre quatre et dix lignes au total de leurs souvenirs. Neuf ont écrit un seul souvenir, mais parfois très long ; trois en ont raconté deux ; et deux en ont, raconté trois.

Cette phase d'écriture a été longue et difficile pour certains qui avaient un long souvenir à raconter et un niveau A1 à l'écrit. Cela leur a demandé de gros efforts. Par exemple Abdellah, au bout d'environ trente minutes de concentration intense a dit : « *Là, j'arrête, ça suffit là* », nous l'avons félicité, lui avons dit qu'effectivement il avait beaucoup travaillé et que ça suffisait pour aujourd'hui, qu'il continuera la prochaine fois. Il a répondu dans un soupir « *non c'est bon* » et la séance suivante, nous avons relu ensemble le début et il a continué sans problème. Abdoulaye et Baïlo, qui sont pourtant NSA, ont écrit respectivement six et sept lignes. J'ai surtout assisté à la production écrite des maçons, et j'ai pu constater que leur concentration et leur sérieux ont été impressionnants (eux qui sont d'habitude un peu chahuteurs). A-S a fait le même constat dans les autres groupes. Elle m'a expliqué par exemple que Saïdou (peu scolarisé mais qui se

débrouille à l'oral) avait un souvenir tellement long qu'elle a été obligée de le raccourcir quand elle a tapé le texte, pour respecter le nombre de lignes par planche, imposé par KAMILALA.

Certains ont préféré écrire que raconter. Ils ont du coup été bavards à l'écrit. Dans l'intimité de leur feuille, ils avaient le temps de raconter ce qu'ils avaient envie de faire savoir de leur biographie. Ceux qui en ont écrit long, comme Abdoulaye, Saïdou, Amédi, Amadou B. ont raconté des souvenirs durs ; d'autres en ont raconté plusieurs très différents, comme Makan, Maliki, Baïlo ou Amadou S. (annexe 9). Comme le travail s'effectuait en petit groupe, nous avons pu répondre à leurs besoins et apporter une aide individualisée tout au long de l'écriture. Le temps qui y a été consacré, a varié d'un élève à l'autre, nous avons respecté leur rythme dans la limite autorisée par l'échéance.

Les efforts réalisés pour écrire un souvenir en français puis le compléter dans leur langue en transcrivant phonétiquement me laisse penser qu'ils ont certainement progressé un peu. Ils ont bien réutilisé les expressions et le vocabulaire étudiés. De plus, le fait de corriger, de recopier au propre, puis d'écouter la lecture des souvenirs a peut-être contribué à la mémorisation des mots et expressions appris. Cela aurait sans doute été encore plus efficace s'ils avaient pu s'entraîner à la lecture. En répétant pour présenter leur travail, ils auraient également pu améliorer leur expression orale en français, et travailler la prosodie.

Je conclurai cette partie en disant que les conditions affectives et sociales nécessaires à la prise de confiance en soi ont été réunies pour atteindre des objectifs cognitifs et donc favoriser tous les apprentissages (dont leurs capacités d'expression en français) d'autant plus qu'ils ont pris conscience que leur plurilinguisme loin d'être un handicap, était une richesse, et qu'ils pouvaient même l'utiliser en classe :

- pour aider un camarade partageant une même langue
- pour aider le professeur à se faire comprendre
- au service d'un projet.

Cette analyse me conduit à affirmer que l'accueil et la mobilisation de leurs langues premières favorisent l'apprentissage du français. Ainsi, leurs langues, utilisées au service des autres, du professeur et du projet, facilitent les apprentissages de tous.

Conclusion

Les approches plurielles ont le mérite de proposer aux jeunes des démarches didactiques qui leur font prendre conscience que leur(s) langue(s) première(s) mérite(nt) d'entrer à l'école, d'une part parce qu'elles sont dignes d'intérêt, d'autre part parce qu'elles font partie de leur identité. C'est ce que Dabène (1994) appelle la « fonction d'accueil » des approches plurielles.

Nous avons tenté de démontrer dans ce mémoire qu'il était également possible d'engager des lycéens en UPE2A (donc des élèves plus âgés, voire adultes) dans un projet créatif d'EVL à trois conditions : la première bien présenter le projet, les motiver par rapport à sa réalisation ; la deuxième, l'accueil de leurs langues, leur légitimation, leur valorisation ; et la troisième établir un climat de confiance.

Nous avons montré ensuite que participer à un tel projet, contribue à leur inclusion dans le groupe des FLE mais aussi dans l'établissement par la visibilité qu'il leur offre, soit pendant la réalisation, soit après (s'ils ont l'occasion de le présenter), soit les deux !

Fiers de leurs langues et de ce qu'ils ont réalisé, ils prennent confiance en eux. Ils ont alors plus d'espoir dans leurs possibilités d'inclusion dans la société du pays d'accueil.

Je rejoins donc Coste lorsqu'il affirme que c'est « *grâce notamment à une éducation langagière didactiquement inclusive que l'école peut mettre en œuvre un projet éducatif socialement inclusif* » (Coste, 2013, p. 28). Je rajouterais même, que grâce à cette éducation langagière didactiquement inclusive, l'école participe activement à leur future inclusion sociale.

L'accueil de leurs langues permet de valoriser le plurilinguisme des élèves. Il serait également souhaitable que, de leur côté, les professeurs considèrent la diversité linguistique comme une richesse, qu'ils apprennent à la valoriser, plutôt qu'à l'ignorer voire à la dénigrer. Ils devraient considérer leur plurilinguisme comme un potentiel pédagogique, pouvant les aider dans leurs tâches professionnelles. Le rôle de médiateur donné ainsi aux allophones (comme traducteur pour aider la compréhension réciproque) ne peut que leur donner confiance et donc contribuer à les faire progresser, par la reconnaissance de leurs compétences certes partielles mais plurielles, qui constitue leur compétence plurilingue (leur répertoire verbal disponible).

Je n'aurais jamais imaginé que, les exercices de transcriptions réalisés pour écrire et faire lire leur langue dans le kamishibai, et nous la voir écrire, auraient donné l'idée et le

courage à Amadou et Mohamed de progresser en français pour pouvoir écrire tout ce qu'ils savent dans leur langue. Ils ont d'ailleurs peut-être donné aux autres l'envie de faire de même. Qui sait ?

Je regrette néanmoins que nous n'ayons pas eu le plaisir de les voir présenter leur superbe travail à la bibliothèque et devant le personnel du lycée ; ce qui nous aurait encore certainement procuré de bons moments d'émotions et de complicité (tant lors de la préparation que de la présentation). Ce travail de répétition, associé à la pression liée à l'approche du jour J, aurait sans doute permis d'améliorer leur capacité d'expression en français.

Mais je crois que de toute façon, je n'aurais pas eu le temps de faire figurer mes conclusions dans ce mémoire. Cela pourrait être l'objet d'une suite...

Pour finir, je tiens à dire que travailler avec ces jeunes a été, pour moi aussi, très enrichissant. J'ai beaucoup appris à leur contact, j'ai apprécié leur politesse, leur implication, leur gentillesse. Ce sont des jeunes qui méritent vraiment de réaliser leurs rêves, après les épreuves qu'ils ont traversées. Je pense davantage à ceux qui se retrouvent seuls en France (16 sur les 18), j'ai d'ailleurs eu du mal à trouver des ouvrages concernant l'évolution de leur répertoire communicatif. Il y en a en revanche beaucoup sur le bilinguisme familial, qui traitent de l'importance de parler les langues d'origine en famille, et que cela ne gêne en rien l'apprentissage de la LPR. Par contre, comment conserver sa langue d'origine quand on est seul en France (à part au contact de migrants d'une même communauté, encore faut-il qu'il y en ait), est une question qui est peu traitée. Et bien Mohamed et Amadou, chercheurs en herbe, ont trouvé une solution : la coucher sur le papier. Il leur restera maintenant à s'atteler à la tâche pour vérifier leur hypothèse !

FIN

Bibliographie

- Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 37-55.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. 121.
- Beacco, Jean-Claude, & Coste, D. (2009). Pour une éducation plurilingue en Europe. *Le Français dans le monde*, n° 363, 30-32.
- Beaurain, N. (2017). *La place de la maîtrise du français dans le processus de socialisation et d'intégration des migrants*. Mémoire de Master Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1, n°2, 95-105.
- Billiez, J. (2007). Etre plurilingue : Handicap ou atout ? *Encarts d'identité*, 111, 88-90.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, 67-90. Consulté le 30 mars 2020 à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, n° 3, 8-20. Consulté le 7 mai à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste. (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles ; Fernlmont : E.M.E. & Intercommunications.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G (1997 et 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des Langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- De Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues.... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°70(4), 17-25.
- Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : Une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, vol. 12, n°2, 162-168.

- Escudé, P. (2013). *Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels*. In Coste D. (dir.). *Les langues au cœur des apprentissages : principes, pratiques, propositions*. Bruxelles ; Fernelmont : E.M.E & Intercommunications, 46-60.
- Evenou, G. (2014) L'éducation à la diversité linguistique – un atout pour la cohésion sociale. *Diversité*, 176, 158-164.
- Gallezot-Chapuis, A. (2017). *Éveil aux langues en UPE2A : Projet autour de l'élaboration d'un kamishibai plurilingue*. Mémoire de Master Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Goï, C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école – tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, 176, 33-38.
- Gómez, F. A. A. (2019). *Dynamiser la formation à l'éducation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en Colombie : Une recherche-action à l'Université d'Antioquia*. Thèse en sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Maire Sandoz, M.-O. M., Simon, D. L., & Lambert, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : Accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *L'Autre*, Vol. 12(2), 169-177.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. B.O. spécial n°10 du 25 avril 2002. Consulté le 28 février 2020, à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. B.O. n°37 du 11 octobre 2012. Consulté 28 février 2020, à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536
- Moro, M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Entretiens avec Joanna et Denis Peiron. Paris : Bayard.
- Pedley, M., & Stevanato, A. (2018). Le concours Kamishibai plurilingue : Un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues. *In Education et sociétés plurilingues*, 45, 43-56.

- Perriolat, S., (2017). *Construire des sacs d'histoires plurilingues avec les parents de l'élève allophone - Exemple d'une démarche d'enseignement F.L.S. à l'école maternelle*. Mémoire de Master Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Peutot, F., & Cherqui, G. (2015). *Inclure : Français langue de scolarisation et élèves allophones* (01 éd.). Hachette Français Langue Etrangère.
- Puozzo Capron, I., & Piccardo, E. (2013). « Au commencement était l'émotion » : Introduction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 5-16.
- Rectorat de l'Académie de Grenoble (2018). *Circulaire élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire académique du 28 mars 2018 de l'académie de Grenoble. Consultée le 28 février 2020 à l'adresse : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2018/03/Circulaire-EANA-Mars-2018-et-Annexes.pdf>
- Roux-Baron, I., Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, n° 201(4), 83-104.
- Simon, D.-L. (2010). *Formation à la méthodologie de recherche et élaboration d'un mémoire*. Document non publié. Elaboré pour l'Ecole doctorale, University of Cape Town, Afrique du Sud, mai 2010.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *In Recherches qualitatives*, vol. 27(1), 127-140
- Taboata-Léonetti, I. (1990). *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue*, in Camilleri, C. (dir.), *Les stratégies identitaires*, Paris : PUF, 44.
- Talleyrand-Périgord, C. M. : de. (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de constitution à l'Assemblée nationale, les 10, 11, et 19 septembre 1791*. Imprimé par ordre de l'Assemblée Nationale. Des imprimeries de Badouin, imprimeur de l'Assemblée nationale, et de Du Pont, député de Nemours, imprimeur de l'Académie des sciences.
- Vernetto, G. (2018). Le kamishibai ou théâtre d'images : Mode d'emploi. *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, 9-21. Consulté le 30 mars 2020 à l'adresse : <http://journals.openedition.org/esp/2161>
- Vigner, G. (2008). D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 11, 33-45
- Vilela, A. (2017). *Accueillir et valoriser la diversité linguistique des élèves et de leurs familles en école élémentaire : Mise en place d'un dispositif autour des « Langues du Monde »*. Mémoire de Master Sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Sitographie

- Calin, D. (2017). *Identité, rupture et dynamisme*. In Psychologie, éducation & enseignement. Consulté le 1^{er} avril 2020 à l'adresse : <http://dcalin.fr/textes/identite2.html>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire - EVlang : Bilan d'une innovation européenne*. Consulté le 13 février 2020 à l'adresse : <https://www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582.htm>
- Dulala (s. d.). *Le Concours Kamishibai plurilingue de DULALA : Impulser des projets d'éveil aux langues à travers la création artistique*. Consulté 2 mars 2020, à l'adresse : <https://www.dulala.fr/le-concours-kamishibai-plurilingue-dulala/>
- Kamilala (s. d.). *Pourquoi organiser un Concours Kamishibai plurilingue ?* Consulté le 13 décembre 2019, à l'adresse : <https://kamilala.org/pourquoi-un-concours-kamishibai-plurilingue/>
- Leclerc, J. (s. d.). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Consulté 11 avril 2020, à l'adresse <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/>
- Quentin, I. (2013, décembre 26). *Méthodes de l'observation participante*. Consulté le 5 mai 2020 à l'adresse : <https://isabellequentin.wordpress.com/2013/12/26/methodes-de-lobservation-participante/>
- Revillard, A. (2011). *Initiation à l'investigation empirique*. Consulté le 25 avril 2020 à l'adresse : <https://annerevillard.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/>
- Vilatte, J.-C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Document de travail Formation « Evaluation ». 1-4 décembre. Lyon. Consulté le 7 avril 2020 à l'adresse : https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48

Sigles et abréviations utilisés

| | |
|----------------|--|
| BAC PRO | Baccalauréat Professionnel (en 2 ou 3 ans) |
| BMA | Brevet des Métiers d'Art (en 2 ans) |
| BTS | Brevet de Technicien Supérieur (en 2 ans) |
| CAP | Certificat d'Aptitude Professionnelle (en 2 ans) |
| CARAP | Cadre de référence pour les approches plurielles |
| CASNAV | Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves Allophones Nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de Voyageurs |
| CB | Constructeur Bois |
| CE | Conseil de l'Europe |
| CECRL | Cadre Européen commun de référence pour les langues |
| CIO | Centre d'Information et d'Orientation |
| CLO | CLasse Ordinaire |
| CUEF | Centre Universitaire pour l'Enseignement du Français |
| DELF | Diplôme Élémentaire en Langue Française |
| EANA | Elève Allophone Nouvellement Arrivé |
| ELODIL | Éveil et Ouverture à la Diversité Linguistique |
| ENAF | Elèves Nouvellement Arrivé en France |
| EOLE | Éveil et Ouverture aux Langues à l'École |
| EPS | Education physique et sportive |
| FLE | Français Langue Etrangère |
| FLES | Français Langue Etrangère et Seconde |
| FLS | Français Langue Seconde |
| FLSco | Français Langue de Scolarisation |
| LPR | Langue du Pays de Résidence |
| M | Maçon |
| MEN | Ministère de l'Éducation Nationale |
| MGIEN | Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale |
| MOS | Carreleur Mosaïste |
| NSA | Non Scolarisé Antérieurement |
| NSA | Non Scolarisés Antérieurement |
| PAR | Peintre Applicateur de Revêtements |
| SM | Serrurier Métallier |
| UPE2A | Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Nouvellement Arrivés |

Annexes

Voir Volume 2

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction | 7 |
| PARTIE 1- LE CONTEXTE DU PROJET..... | 10 |
| CHAPITRE 1. L'UNITE PEDAGOGIQUE POUR ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES | 10 |
| 1. Définition du public concerné..... | 10 |
| 2. Qu'est-ce qu'une UPE2A ? Objectifs et enjeux..... | 10 |
| CHAPITRE 2. LE CONTEXTE DU PROJET : LE LYCEE | 12 |
| 1. Présentation générale..... | 12 |
| 2. L'UPE2A du lycée..... | 13 |
| 2.1. L'enseignante..... | 13 |
| 2.2. Les élèves..... | 14 |
| CHAPITRE 3. LE PROJET : CREATION D'UN KAMISHIBAÏ PLURILINGUE | 17 |
| 1. Qu'est-ce qu'un Kamishibaï ? | 17 |
| 2. L'objectif : participation au concours KAMILALA | 19 |
| 2.1. Présentation du concours..... | 19 |
| 2.2. Les conditions de participation | 19 |
| 2.3. Les contraintes techniques et matérielles | 20 |
| CHAPITRE 4. LA PROBLEMATIQUE | 20 |
| PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE..... | 22 |
| CHAPITRE 1. IDEOLOGIES ET POLITIQUES LINGUISTIQUES | 22 |
| 1. Paradoxe : une société historiquement multilingue, une idéologie monolingue | 22 |
| 1.1. Monolinguisme et construction de l'Etat-Nation | 22 |
| 1.2. Le bilinguisme en question | 23 |
| 2. Le Conseil de l'Europe impulse une « idéologie plurilingue » | 25 |
| CHAPITRE 2. DE L'ACCUEIL A L'INCLUSION EN PASSANT PAR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE..... | 27 |
| 1. Les notions d'accueil et d'inclusion..... | 27 |
| 2. L'accueil réciproque : la porte ouverte aux apprentissages..... | 28 |
| 3. La langue composante de l'identité | 29 |
| 3.1. Accueil, reconnaissance et estime de soi..... | 29 |
| 3.2. Certaines langues sont dénigrées..... | 30 |
| 4. Les conditions de l'inclusion | 31 |
| 4.1. La construction de l'identité..... | 31 |
| 4.2. Comment s'intégrer ? De l'assimilation à l'inscription..... | 33 |
| 4.3. Vers l'éducation plurilingue et interculturelle..... | 34 |
| CHAPITRE 3. EVEIL AUX LANGUES ET DIVERSITE LINGUISTIQUE..... | 35 |
| 1. Objectifs et bénéfices..... | 36 |
| 1.1. « Un triple objectif », cognitif, affectif (accueil) et social (inclusion)..... | 36 |
| 1.2. Des bénéfices pour tous les élèves | 36 |
| 2. De l'éveil aux langues aux approches plurielles | 38 |
| 3. Initiatives et grands projets nés de l'éveil aux langues | 39 |
| 4. Présentation du CARAP | 41 |
| PARTIE 3 - INGENIERIE DIDACTIQUE EN VUE DE LA REALISATION D'UN KAMISHIBAÏ ET METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES | 44 |
| CHAPITRE 1. INGENIERIE DIDACTIQUE ET CREATION D'UN KAMISHIBAÏ..... | 44 |
| 1. Rentrer dans le projet..... | 44 |
| 1.1. Cahier des charges et premières idées | 44 |
| 1.2. Découverte d'un kamishibaï..... | 45 |

| | | |
|--------|--|-----------------|
| 2. | Les tâches préparatoires : outils pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit | 46 |
| 2.1. | Parler des émotions | 47 |
| 2.2. | Les émotions dans les langues des élèves | 47 |
| 2.3. | Parler des souvenirs | 49 |
| 3. | Les tâches de production..... | 50 |
| 3.1. | Phase de production orale | 50 |
| 3.2. | Phase de production écrite et écriture plurilingue | 51 |
| 3.3. | Les illustrations du Kamishibai..... | 53 |
| 4. | Le montage de l'objet Kamishibai..... | 55 |
| | CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET MODES DE RECUEIL DE DONNEES | 57 |
| 1. | La collecte des données | 57 |
| 1.1. | De l'observation à l'action | 57 |
| 1.2. | Interroger les acteurs : entretiens et questionnaire | 59 |
| 2. | Le traitement des données..... | 60 |
| | PARTIE 4 - ANALYSE DU PROJET ET INTERPRETATION DES RESULTATS | 62 |
| | CHAPITRE 1. COMMENT MOTIVER DES LYCEENS A S'ENGAGER DANS UN TRAVAIL COLLECTIF ? | 62 |
| 1. | L'accueil de leurs langues de première socialisation | 62 |
| 1.1. | Plaisir et valorisation de leurs langues | 62 |
| 1.2. | Reconnaissance de leur identité linguistique..... | 64 |
| 2. | L'importance de la présentation du projet | 66 |
| 2.1. | Pour la motivation..... | 66 |
| 2.2. | Pour leur identification à un groupe | 69 |
| 3. | La confiance, la « mise en sécurité » | 69 |
| | CHAPITRE 2. QUEL EST L'IMPACT DE CE TRAVAIL COLLECTIF SUR LA CONSTRUCTION DU LIEN SOCIAL ET SUR LEUR SENTIMENT D'ACCUEIL ET D'INCLUSION ? | 71 |
| 1. | Création de liens entre les élèves de FLE et construction identitaire | 71 |
| 2. | Visibilité et sentiment d'inclusion à l'intérieur de l'établissement | 73 |
| 2.1. | Pendant les séances de photos | 73 |
| 2.2. | Pendant le lecture-découverte de leur kamishibai | 75 |
| 3. | Exister au niveau de la société | 76 |
| 3.1. | Un sentiment de fierté | 76 |
| 3.2. | Un besoin de reconnaissance..... | 76 |
| 3.3. | Un besoin de justice sociale | 77 |
| 3.4. | Deux bémols à leur sentiment d'inclusion : leur accent et leur couleur de peau | 78 |
| | CHAPITRE 3. QUE PEUT-ON DIRE DE LEURS PROGRES EN FRANÇAIS ? | 78 |
| 1. | L'avis des élèves..... | 79 |
| 1.1. | Sur les compétences travaillées..... | 79 |
| 1.2. | Sur le rôle de leurs langues premières dans l'apprentissage du français | 80 |
| 2. | L'avis du chercheur | 81 |
| 2.1. | Surprise face au regain de motivation et bilan de la participation | 81 |
| 2.2. | Que peut-on dire sur les productions des élèves ?..... | 82 |
| 2.2.1. | A l'oral, dépassement de soi et entraide..... | 82 |
| 2.2.2. | A l'écrit, de l'implication et de véritables efforts..... | 83 |
| | Conclusion..... | 85 |
| | Bibliographie..... | 87 |
| | Sitographie | 90 |
| | Sigles et abréviations utilisés..... | 91 |
| | Annexes | Volume 2 |
| | Table des matières..... | 93 |

MOTS-CLÉS : Accueil, inclusion, plurilinguisme, approches plurielles, projet

RÉSUMÉ

A l'origine de ce mémoire une UPE2A en lycée professionnel et un projet de participation à un concours de kamishibai plurilingue, organisé par l'association KAMILALA. Le thème, cette année était « Je me souviens ».

Les élèves qui ont participé au projet sont de jeunes migrants. La principale préoccupation de ces garçons est leur intégration, tant sociale que professionnelle. Or une des clés de l'intégration est la maîtrise du français, mais ce n'est pas la seule. Elle est nécessaire mais pas suffisante. Nous avons cherché dans ce mémoire comment engager ces lycéens dans un projet créatif qui leur permette à la fois de progresser dans leur capacité d'expression en français tout en leur procurant un sentiment d'accueil et d'inclusion. La démarche d'Eveil aux langues a permis d'accueillir leur langue de première socialisation, et le thème du concours de parler de leurs histoires personnelles. Quel bilan peut-on tirer de cette expérience créative flirtant avec l'affectif ?

KEYWORDS : Reception, inclusion, plurilingualism, plural approaches, project

ABSTRACT

At the heart of this dissertation : a UPE2A class in a vocational high school and a project to participate in a multilingual kamishibai contest, organized by the KAMILALA association. The theme this year was "I remember".

The pupils who participated in the project are young migrants. The main concern of these boys is their integration, both socially and professionally. One of the keys to integration is the mastery of French, but it is not the only one. It is necessary but not sufficient. In this dissertation, we sought to find out how to engage these high school students in a creative project that would allow them to progress in their ability to express themselves in French whilst at the same time providing them with a sense of welcome and inclusion. The Language Awareness approach made it possible to include their mother tongues, and the theme of the competition to talk about their personal stories. What conclusions can be drawn from this creative experience flirting with emotion?