



HAL
open science

Accueillir les élèves allophones en classe ordinaire : élaboration d'une formation pour les enseignants

Dominique Goninet

► **To cite this version:**

Dominique Goninet. Accueillir les élèves allophones en classe ordinaire : élaboration d'une formation pour les enseignants. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03605664

HAL Id: dumas-03605664

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03605664>

Submitted on 11 Mar 2022

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.

« Accueillir les élèves allophones en classe ordinaire »

Élaboration d'une formation pour les enseignants

**Dominique
GONINET**

Sous la direction de CYRIL TRIMAILLE

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Science du Langage et Français Langue Étrangère
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 pro – didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde – Formation Continue

Année universitaire 2020-2021

**« Accueillir les élèves
allophones
en classe ordinaire »
Élaboration d'une formation
pour les enseignants**

**Dominique
GONINET**

Sous la direction de CYRIL TRIMAILLE

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Science du Langage et Français Langue Étrangère
Section Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 pro – didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde – Formation Continue

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

- à Cyril Trimaille pour m’avoir mis sur la piste, pour son aide et pour m’avoir accompagné dans cette formation

- à l’ensemble de l’équipe du parcours Master didactique du FLES à l’Université Grenoble Alpes

- à Christine Karmann du Casnav d’Aix-Marseille pour son implication

- à Alexandra Grandgeorge et ses collaboratrices de l’atelier Canopé 05, pour nous avoir accueillis

- à Philippe Bertochio, pour la technique

- aux enseignants stagiaires pour avoir accepté de suivre cette formation en dehors de leur temps de travail

- à mes collègues en upe2a, Isabelle, Gabrielle, Christine, pour m’avoir fait partager leur expérience

- aux bénévoles de Gap qui accueillent les migrants en difficulté

- à Moussa, Hafizulha, Nour, Mamadou, Youssouf, Hassan, Mamady, Ahmed, Jaser, Malik, Mamadouba, Issa, Fatoumata, Alhassane, Éfé, Ramana, Blessed, Islam, Edwin, Mory, Nadine, Rouhan, Salimata, Gouacé, Lacine, Djimé, Mikaëla, Abdoulaye, Mohamed, Siafa, Amadou, Aboubacar, Thamaraty, David, Ahmad, Fatima, Awa, Ghaleb, Marwa, Idriss, Souleiman, Nadia, Amanda, Wesley, Oumaïma, Davi-Gabriel, Deborah, Alexander, Ali, Bruno, Angela, Mustapha, Cherif, Thierno, Mamadou Aliou, Liyon, Bamady, Fodéba, Silémanou, Baba, Joël, Sead, Mama et ceux que j’aurais oubliés, pour m’avoir fait partager un morceau de vie

- à mes parents pour m’avoir donné le goût d’aller voir ailleurs

Sommaire

Table des matières

.....	1
Remerciements.....	2
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
1. DE MON ENFANCE À AUJOUR’HUI.....	7
2. PROBLÉMATIQUE.....	9
3. PROPOSER UN STAGE POUR LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ.....	10
Partie 1 - Cadre théorique.....	11
CHAPITRE 1. LE PLURILINGUISME.....	12
1. LANGUES ET IDENTITÉ.....	13
2. LANGUE MATERNELLE.....	16
3. LE PLURILINGUE ET SES COMPÉTENCES.....	19
CHAPITRE 2. LES APPROCHES PLURIELLES.....	22
1. GENÈSE DES APPROCHES PLURIELLES.....	23
2. LA DIDACTIQUE INTÉGRÉE DES LANGUES.....	24
3. L’INTERCOMPRÉHENSION ENTRE LANGUES PARENTES.....	24
4. L’APPROCHE INTERCULTURELLE.....	24
5. L’ÉVEIL AUX LANGUES ET LE PROGRAMME EVLANG.....	24
CHAPITRE 3. FAIRE ÉVOLUER LES REPRÉSENTATIONS.....	26
1. SENSIBILITÉ ET COMPÉTENCE INTERCULTURELLES.....	26
2. EN FINIR AVEC LE CLOISONNEMENT DES LANGUES ET DES CULTURES.....	29
Partie 2 - Contexte des écoles élémentaires.....	31
CHAPITRE 4. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	32
1. LA FORMATION INITIALE.....	33
2. LA FORMATION CONTINUE.....	34
3. LES BESOINS EN FORMATION.....	34
CHAPITRE 5. LES E.A.N.A.....	37
1. QU’EST-CE QU’UN E.A.N.A. ?.....	37
2. TEXTES OFFICIELS.....	42
3. LA PRISE EN CHARGE DES EANA DANS NOTRE DÉPARTEMENT.....	46
CHAPITRE 6. LES CLASSES INCLUSIVES.....	48
1. POURQUOI L’INCLUSION ?.....	48
2. L’INCLUSION SCOLAIRE DES EANA.....	48
Partie 3 - Élaboration de la formation.....	51
CHAPITRE 7. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION.....	52
1. LES CONTRAINTES DE DÉPARTS.....	52
2. APPORTS THÉORIQUES.....	54
3. SE METTRE À LA PLACE D’UN ÉLÈVE ALLOPHONE.....	55
4. DÉROULÉ PRÉVU DE LA FORMATION.....	55
CHAPITRE 8. QUESTIONNAIRE PRÉALABLE.....	56
1. CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE.....	56
2. RÉPONSES DES STAGIAIRES ET LEUR ANALYSE.....	57
CHAPITRE 9. S’APPUYER SUR L’EXISTANT.....	64
1. LE FILM « LES LANGUES RELIÉES ».....	64
2. LE CARAP.....	67

3. LE GUIDE DE FORMATION DE L’ADEB.....	68
4. LES RESSOURCES DES CASNAV ET AUTRES ORGANISMES.....	69
Partie 4 - Analyse de la formation.....	75
CHAPITRE 10. QUESTIONS ET RÉACTIONS PENDANT LA FORMATION.....	76
1. SÉANCE 1 DU 19 MAI :.....	76
2. SÉANCE 2 DU 26 MAI.....	83
3. SÉANCE 3 DU 9 JUIN.....	90
CHAPITRE 11. LE BILAN DES STAGIAIRES.....	91
1. RÉSUMÉ DES RÉPONSES.....	92
2. NOTRE PROPRE BILAN DE FORMATEUR.....	93
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	96
Sitographie.....	102
Sigles :.....	105

Introduction

**« 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. »**
Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*, Grasset

1. De mon enfance à aujourd'hui

A 7 ans je vivais à Mamba, en Zambie, dans la cité des français, sur les hauteurs. La langue était le français mais il fallait passer par l'anglais pour parler avec la famille indienne ou allemande ainsi qu'avec le chef de la police qui vivaient aussi dans notre quartier. Plus loin s'étaient installés les Anglais et les Néerlandais. Là-bas, c'était l'anglais la seule langue commune. Nous, enfants, y allions de temps en temps car ils avaient une piscine moderne avec plongeurs et recyclage de l'eau. La piscine des Français était bien plus rudimentaire. Et puis en bas, dans la vallée, il y avait le village de terre glaise, de paille et d'argile. L'anglais, pourtant langue officielle y était pas ou très peu parlée. On parlait tonga. Nous n'en connaissions que quelques bribes pour dire bonjour ou pour demander s'il y avait du gibier dans le coin, pintades ou dikkers.

Très tôt, j'ai compris que les langues et cultures n'avaient pas toutes la même valeur d'un point de vue sociologique. Il y avait la langue de ceux qui pouvaient travailler dans les bureaux de la mine ou pour le gouvernement et qui vivaient dans leur maison moderne. Il y avait la langue de ceux qui restaient en bas dans les champs. Les communautés vivaient sans tension particulière mais chacune dans leur secteur même si nous nous croisions régulièrement. Nous, Français, jetions nos boîtes de conserve dans nos poubelles. Les enfants tongas venaient lécher ces mêmes boîtes en fouillant nos détritrus.

Adolescent, j'étais scolarisé en *High School* dans les Appalaches. J'étais allophone mais avais la chance d'avoir eu un professeur d'anglais pendant 5 ans avant de venir aux États-Unis. La difficulté était plutôt d'être confronté à une totale ignorance de la langue et de la culture de mon pays par les adolescents que je côtoyais.

Plus tard, je travaillai pendant quinze ans dans le milieu du tourisme sportif en France avec des clients étrangers et à l'étranger, aux USA et au Maroc, avant de m'orienter vers le professorat des écoles il y a 21 ans. En 2016, j'obtins un congé formation qui me permit de suivre la formation continue en Master didactique du FLES à l'UGA. En janvier 2018, je fus recruté pour mettre sur pieds une UPE2A au Lycée Professionnel Paul Héraud à Gap (Hautes-Alpes). Un MODAC (Module d'Accueil et d'ACcompagnement pour les élèves allophones), était déjà en place depuis plusieurs années mais de nombreux nouveaux arrivants étaient PSA ou NSA (Peu ou Non Scolarisés Antérieurement). Le dispositif qui avait comme fonction d'accompagner les jeunes vers la voie de l'apprentissage n'était pas adapté à ce public souvent analphabète ou presque. Le dispositif dont j'avais la charge servirait donc de passerelle pour ceux qui ne pourraient pas entrer directement en cursus professionnalisant. C'était une classe UPE2A c'est à dire qu'il n'y avait pas d'inclusion en classe ordinaire comme c'est en général le cas. En effet, il y a, dans ce cas une urgence pour ces jeunes qui doivent pouvoir entrer en formation professionnelle avant leur majorité sous peine de risquer l'OQTF, l'Obligation de Quitter le Territoire Français. Mon travail consistait alors à l'enseignement du français, des mathématiques, de l'anglais et de l'EPS (j'ai une licence STAPS, formation sportive). L'acquisition de compétences dans ces disciplines est nécessaire pour l'obtention du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Ayant souvent une très bonne condition physique, ces jeunes gens pouvaient obtenir des points faciles en EPS.

J'avais des relations régulières avec les éducateurs, les familles d'accueil, les bénévoles du Réseau Hospitalité Sans Frontière, des avocats, juristes, CFA, Lycées Professionnels. J'avais aussi de très bonnes relations avec les autres enseignants mais très peu de relations professionnelles. Ils préparaient les jeunes étudiants au bac professionnel. J'aidais mes étudiants à prendre le train en marche pour qu'ils puissent s'inscrire en formation professionnelle au plus vite. Je m'occupais de leur orientation en fin d'année scolaire ou en cours d'année lorsque le jeune atteignait sa majorité et qu'il devait s'inscrire rapidement en Lycée Professionnel ou au CFA (Centre de Formation des Apprentis).

J'ai coordonné ce dispositif pendant 3 ans sous un statut administratif très précaire. En septembre 2020, on me contraint de revenir dans le premier degré. Je suis donc, depuis ce jour là en charge de l'UPE2A des écoles de Gap, navigant d'une école à l'autre au gré des besoins. Les jeunes dont j'ai la charge ne sont plus scolarisés essentiellement avec moi comme c'était le cas au Lycée. Les enfants sont inclus en classe ordinaire et viennent dans ma classe quand je suis là. Les élèves sont donc le plus souvent avec leur maître ou maîtresse. Malheureusement ces enseignants ne sont, la plupart du temps, pas du tout formés au

plurilinguisme et pas préparés à accueillir ce public. Mon métier est donc en train d'évoluer. Je dois maintenant prendre en compte les élèves ainsi que leurs enseignants réguliers.

Il y a quatre ans, lorsque que j'ai commencé à réfléchir à mon sujet de mémoire, j'avais pensé tout d'abord au FOS, Français à Objectif Spécifique. Étant issus des STAPS, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, je m'intéressais à la manière d'accompagner les sportifs de haut niveau dans l'apprentissage du Français. Ce public, et particulièrement celui des sports collectifs, est plurilingue du fait de son parcours international. Ne voulant pas me limiter à des aspects purement linguistiques, je me suis tourné ensuite vers la sociolinguistique et les biographies langagières. De retour dans mes fonctions d'enseignant, je me suis donc ensuite retrouvé avec un public de jeunes migrants traumatisés pour la plupart par leurs parcours périlleux jusqu'en France. Travailler sur leur biographie s'avérait alors presque impossible. Les adolescents ne dévoilaient rien ou peu de choses, trop douloureuses à faire ressortir. Je me suis alors intéressé au multilinguisme de ma classe et au plurilinguisme de ces élèves qui avaient déjà, en arrivant ici, de nombreuses langues à leur actif. Ils connaissaient déjà deux ou trois langues de leur pays, pour certains, les plus chanceux une autre langue, celle de leur scolarisation. Le hasard de leur cheminement jusqu'en France les avaient ensuite conduit en Espagne, en Italie, en Allemagne, en Turquie, ... enrichissant encore leurs compétences linguistiques. Je commençais déjà à repérer parmi ces jeunes des à priori, des stéréotypes sur les langues pour lesquels je devais les faire évoluer, comme par exemple la valeur de telle langue plus qu'une autre. Un sujet revenait souvent sur la table au sein des Africains de l'Ouest : quel pays parlait le meilleur français ? Je leur parlais alors des variations langagières et de la non-unicité et non-rigidité d'une langue, même dans un pays comme la France qui se voulait monolingue.

2. Problématique

L'année dernière, retournant dans le premier degré c'est donc avec des élèves qui passaient la majeure partie de leur temps en classe ordinaire que je me suis retrouvé. Je me suis donc intéressé dans un premier temps au plurilinguisme actuel ou en devenir de mes élèves. Mais par la force des choses, je me suis ensuite penché sur le cas des enseignants, sur leur plurilinguisme, les connaissances et leurs idées sur ce thème. La problématique de ce mémoire s'est alors précisée : comment aider les professeurs des écoles au mieux avec les moyens limités que nous avons ? Quel équilibre trouver entre les apports théoriques et les aides pratiques en classe à apporter aux professeurs des écoles souvent démunis ? Comment faire évoluer leurs représentations du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues ? Comment leur suggérer de transformer leur didactique dans ce domaine ?

3. Proposer un stage pour les enseignants du premier degré

3.1. S'appuyer sur un film de sensibilisation à la diversité linguistique

Suite au projet DODILI (DOcumenter la DIversité Linguistique en Image), un film documentaire, *Les langues reliées*, sur le multilinguisme et le plurilinguisme des enfants, des familles et du personnel dans une école de la banlieue grenobloise a été réalisé et finalisé en 2021. Cyril Trimaille, enseignant chercheur à l'Université Grenoble Alpes et porteur du projet m'a alors proposé de mettre en place un stage pour accompagner les enseignants en classe ordinaire ayant des élèves allophones en classe. Le film servirait de support à cette formation.

3.2. Annonce du plan

Nous verrons dans un premier temps le cadre théorique sur lequel s'est appuyée la mise en place de cette formation. Les notions de compétence plurilingue, de répertoire verbal et de compétence de communication seront abordées. Nous parlerons des approches plurielles. Nous aborderons ensuite le contexte dans lequel ces élèves allophones sont accueillis dans les écoles élémentaires de la région, en milieu rural comme en milieu urbain.

Puis viendra l'élaboration même de la formation avec le travail d'équipe et les contraintes pratiques et administratives. La forme hybride est retenue permettant de regrouper un public local et un plus éloigné.

Nous terminerons ensuite par l'analyse et le bilan du travail réalisé avec les stagiaires pour se projeter, en conclusion, vers les perspectives d'avenir.

Partie 1

-

Cadre théorique

Chapitre 1. Le plurilinguisme

Comme je l'ai écrit plus haut, mes premiers contacts plurilingues furent africains puis américains. Plus tard en France, je fus touché par ce mythe du bilingue parfait toujours présent dans l'inconscient collectif de notre pays monolingue. Être bilingue, trilingue, signifierait que le sujet aurait une connaissance parfaitement équivalente des deux, voire trois langues, situation qui, dans la réalité est très rare. Le bilinguisme serait une sorte de Graal inatteignable.

Grosjean (2013) décrivait ainsi les idées reçues à propos des plurilingues : « la personne bilingue possède une maîtrise parfaite et équivalente de ses deux langues ; elle n'a pas d'accent dans ses langues ; tout bilingue est également biculturel ; ce bilinguisme est assez rare ».

Nous connaissons Julien/Julian Green avec son prénom français et son prénom américain, premier étranger membre de l'académie française. Comme lui, Nancy Huston écrit aussi bien en anglais qu'en français. Plus récemment Velibor Čolić a abandonné sa langue bosniaque pour n'écrire aujourd'hui qu'en français. Mais ces personnalités exceptionnelles et passionnantes ne font pas la règle.

Les plurilingues à travers le monde ont des compétences très hétérogènes et des histoires très diverses dans les différentes langues connues. Et les plurilingues, en France ne font pas exception, bien au contraire. Même si la France se veut monolingue, elle est, malgré elle, baignée par le multilinguisme du fait des nombreuses migrations. Un habitant sur 3 est immigré ou enfant ou petit-enfant d'immigré (Héran, 2017). J'ai pu vérifier ces données par mes enquêtes au pied levé sur le terrain en classe ordinaire au LP Paul Héraud. Lors de mes interventions sur le thème de la migration je demandais aux élèves qui parlait une autre langue à la maison, qui avait des parents ou des grands-parents d'origine étrangère. Les chiffres de François Héran se confirmaient alors sous mes yeux.

Nombreux sont les enseignants du premier degré dans les Hautes-Alpes qui ne sont pas conscients des variétés linguistiques et culturelles de leur propre classe. J'ai appris à cette professeur des écoles titulaire d'un poste fléché allemand, que le petit Ahmad scolarisé dans sa classe, d'origine Tchétchène, parlait allemand car il avait passé 3 ans dans ce pays avant de venir à Gap. Une enseignante ne savait pas comment entrer en communication avec une famille soudanaise parlant arabe alors que plusieurs parents d'élèves maîtrisant bien le

français avaient comme langue maternelle l'arabe donc pouvaient aider à faire l'interprète. Dans une autre école, c'est une femme de ménage qui nous a aidés dans cette tâche.

Être plurilingue c'est « communiquer langagièrement et interagir culturellement » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11). Le plurilingue est « 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 » (ibid). Aujourd'hui les sociolinguistes sont d'accord pour affirmer qu'être plurilingue ne signifie pas « connaître deux langues » ou plusieurs langues « comme si elles étaient toutes deux maternelles » (Bloomfield, 1935), mais se servir quotidiennement de deux ou plusieurs langues.

1. Langues et identité

C'est grâce aux biographies langagières que nous avons pu commencer à véritablement étudier nos histoires langagières, les liens entre langues et identité, nos rapports à nos langues.

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier : elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (JP Cuq, 2003 : 36-37).

Si nous reprenons le parcours linguistique de chacun des trois écrivains cités plus haut, on voit bien qu'il est étroitement lié à leur parcours de vie et à leur identité. Julien Green écrivait en anglais lorsqu'il était en France et français lorsqu'il était aux USA. Nancy Huston écrit en français et vit en France pour fuir sa famille canadienne. Velibor Čolić, traumatisé par la guerre dans son pays considère probablement le français comme une langue refuge et miraculeuse. Nous verrons que c'est le cas pour tous les plurilingues. Les psychanalystes comme Lacan ont montré à quel point nous nous construisons par et avec notre langue.

J. Lacan, (1975) pouvait dire et définir l'homme en tant que « parlêtre ». Il employait ce néologisme pour dire à quel point nous « étions » par ce que nous parlons. « La langue c'est l'âme et l'esprit des choses », résume Haviva Pedaya (citée par Lemonde.fr, 2006), israélienne, poète et chercheuse en histoire, C'est d'autant plus le cas pour un plurilingue.

1.1 Les langues et leurs appellations

Une langue nous définit donc, fait partie de notre identité. Elle nous appartient dès notre plus jeune âge, avant même de la parler. Le bébé in utero baigne dans la voix de sa mère dont il perçoit déjà les sonorités. On peut dire qu'avant même la naissance, le futur enfant s'est déjà habitué à sa langue maternelle. Puis elle évolue dans le temps suivant nos expériences de vie. On est ici dans un rapport à nous-même.

Patois, dialecte, jargon, argot, baragouin, charabia, langue régionale, langue locale, langue nationale, langue étrangère, langue première, toutes ces terminologies montrent à quel point les langues peuvent être évoquées de manières très différentes sociologiquement comme politiquement. Il y aurait les langues nobles et les autres. Il y aurait les langues officielles et les autres. Et même dans les langues officielles, il y aurait des langues de plus ou moins grandes valeurs. Il est donc important de valoriser toutes les langues, quelque soit leur statut puisqu'elles nous appartiennent, nous définissent.. Dans le film *Les langues reliées* une petite Nigériane est invitée à nommer ses langues. Elle citera immédiatement le français et l'anglais mais c'est par l'insistance de sa maîtresse qu'elle finira par dire aussi « édo », la langue qu'elle parle au sein de sa famille mais dont on entend rarement parler en France. Elle a peut-être déjà perçu que toutes les langues « ne se valaient pas ».

Pour faire le parallèle avec les patois, on rappellera ce qu'écrivait Henriette Walter (1988), « Il faut donc bien comprendre que non seulement les patois ne sont pas du français déformé, mais que *le français n'est qu'un patois qui a réussi* ». D'un point de vue linguistique, toutes les langues se valent. On parlera d'ailleurs de système linguistique. On se basera sur la définition d'une langue et de son utilité dans la société et pour l'individu.

1.2. Communiquer

Une langue sert à communiquer et renvoie donc aux compétences de communication. On est dans un rapport à l'autre. Ainsi, connaître une langue ne se limite pas à maîtriser une forme standard, académique de cette langue mais d'être capable de s'adapter à des contextes divers, des variations régionales, des registres différents, en bref, à de nombreux interlocuteurs différents dans des situations elles-mêmes différentes. Une langue n'est pas uniforme mais bien variée, multiple.

Les frontières ont comme fonction de séparer les peuples et leurs langues, chaque État devant se singulariser par rapport à la langue de l'autre. Le plan ne réussit qu'en partie. Les relations transfrontalières ont toujours existé. L'être humain a un esprit grégaire. Il a donc toujours cherché la relation malgré les frontières. Même les douanes les plus rigides finissent un jour par s'ouvrir.

Mois de juin 2021, je suis examinateur au DELF (Diplôme d'Étude en Langue Française) au collège Centre de Gap. Un jeune garçon de 12 ans se présente à l'oral A2. Il nous montre sa carte d'identité française. Sa mère qui l'a accompagné nous explique avec un accent léger et particulier que je ne saurais définir, qu'elle et son mari, comme les grands-parents, sont français mais ont toujours vécu de l'autre côté de la frontière, en dessous de Montgenèvre / Montginevro, là où des dizaines de migrants tentent leur chance chaque jour à travers la montagne pour passer de l'Italie vers la France. Son fils est né à Briançon, maternité la plus proche mais a vécu jusqu'à aujourd'hui en Italie. Ils viennent juste de déménager en France pour le travail. On parle italien à la maison, par habitude.

Ainsi la communication de chaque côté des frontières n'a pas disparu. Par ailleurs les variations à l'intérieur même du pays sont encore grandes aujourd'hui. Comprendre aussi bien un fort accent du Tarn qu'un parler d'Alsace rurale peut relever de la haute performance.

La langue, les langues, s'articulent entre nos besoins de communiquer avec l'autre et de construire notre propre identité.

1.3. Construire son identité

Karine, enseignante à Marseille, s'est inscrite à la formation mise en place dans le cadre de ce mémoire. Lors de la deuxième séance, les rapports entre nos langues et notre vie intérieure sont abordés. Un témoignage d'une mère chinoise qui regrette que ses enfants ne parlent pas ou plus la langue du pays, la fait réagir : « moi aussi, j'ai connu ça [...] mes premiers mots, premières paroles étaient en arménien. Je l'ai pratiqué tout en étant née à Marseille ». Mais pour elle, le refus de la langue d'origine n'est pas venu des enfants. C'est sa mère qui a un moment donné a décidé de la mettre de côté « parce qu'elle même en avait souffert quand elle était en Algérie et qu'elle était à l'école française et qu'elle avait toujours le bonnet d'âne sur la tête. Donc elle a décidé pour moi que ce serait plus facile pour apprendre le français que j'oublie l'arménien. Mais ce qu'elle n'a pas compris c'est qu'elle m'a coupée de mes racines et c'est très douloureux encore pour moi ». Sa voix tremble lorsqu'elle évoque cette époque, elle a les larmes aux yeux.

Ainsi, cet exemple nous rappelle à quel point une langue, nos langues, ne sont pas uniquement un simple outils de communication mais qu'elles façonnent notre identité en y créant des liens affectifs et sociaux. « L'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage » (Gumperz, J. 1989a : 14). Ainsi, les langues ne découlent pas simplement de notre identité personnelle, sociale ou ethnique, mais en constituent un des socles.

Danièle Moore et Claudine Brohy (2013 : 289) expliquent que dans l'acte de parole, la manière est aussi importante que le contenu du discours. Les langues nous situent dans les sociétés auxquelles nous appartenons. Mais elles servent aussi de « marqueurs emblématiques des *identités*, une notion plurielle qui condense une série de significations, combine et imbrique construction de soi, sentiments d'appartenance et reconnaissance, impliquant donc des facteurs tant individuels que culturels et sociétaux » (ibid). Mais ces relations entre langues et identité ne fonctionnent pas, expliquent-elles, à sens unique. « Notre identité a des répercussions sur nos choix langagiers comme nos choix langagiers ont une influence sur notre (nos) identité(s) » (ibid).

Dans *Identités meurtrières*, Amin Maalouf (1998) écrit : « L'identité ne nous est pas donnée une fois pour toute, elle se construit et se transforme tout le long de notre existence ». « Tous les changements importants de statut personnel ou de statut social appellent des réaménagements identitaires », (Calin, site web, 2000). La migration que vivent les plurilingues que nous recevons à l'école, est un changement important de la vie de l'enfant et de sa famille. Ainsi, que ce soient l'identité de l'élève ou celle de la famille, elles vont subir de nombreuses ruptures et des pressions du pays d'accueil. Ces transformations radicales dans la vie de l'élève seront mieux acceptées si il réussit son adaptation au système scolaire et son acquisition de cette nouvelle langue. Il aura besoin de garder sa ou ses langues d'origine sur lesquelles il pourra s'appuyer pour créer des liens avec cette seconde langue que va devenir le français.

2. Langue maternelle

2.1. Langue maternelle, définition

On ne naît pas locuteur d'une langue, on le devient. Renée Kochman (1982 : 119-128) explique que cette langue que nous appelons communément maternelle en France, *Muttersprache* en Allemand, *Lingua Materna* en Italien, *Limba Materna* en Roumain ou *Anva Nvelv* en Hongrois, nous définit. Mais elle ne fait pas toujours référence à la mère. Ainsi en Afrique on parlera plutôt de première langue ou de langue du pays. En Espagnol on dira *Lengua Vernacula*, faisant ici référence au lieu premier plutôt qu'à la famille d'origine. En sociolinguistique on peut lire langue première ou de première socialisation. L'anglais a deux acceptions pour la langue maternelle, *mother tongue*, celle de sa mère et *nativ language*, sa langue originelle. Le terme maternelle n'est donc pas partagé par tous.

Et d'ailleurs *maternelle* fait-elle référence à la mère biologique ou à la mère patrie ? Probablement un peu des deux. Dans un pays monolingue comme la France, on pourrait

croire que les choses sont simples, que cette langue qui nous lie dès notre naissance à notre mère, notre père ou notre famille est aussi celle de notre patrie, celle qui nous accompagnera toute notre vie ensuite à l'école, au travail ou dans nos rapports sociaux. Dès qu'on se met dans la peau d'un plurilingue, les choses se complexifient. Ainsi la langue maternelle, même si souvent elle semble aller de soi, revêt en fait différents aspects, différentes significations. La définition de cette langue maternelle n'est donc pas si évidente qu'il n'y paraît et n'est pas unique.

L'écrivain Aziz Chouaki ne revendiquait-il pas plusieurs langues maternelles, l'arabe, le kabyl et le français ? On dira que leur bilinguisme ou plurilinguisme est leur langue maternelle (Dumas F. 2009 : 101-175). Tomi Ungerer (2018, en ligne), très connu par les professeurs des écoles pour ses albums pour enfants, se dit « Français à la maison, Alsacien dans la rue, et Allemand à l'école ». Il écrit : « Je n'ai pas de langue maternelle. J'ai simplement plusieurs langues fraternelles » (Benert B. 2011 : 199).

On retrouve le concept de langue maternelle dans la plupart des ouvrages traitant de plurilinguisme. Mais certains chercheurs estiment qu'il n'est pas adéquat pour décrire et interpréter des pratiques plurilingues dans des contextes où de nombreuses langues sont en contact. Danièle Moore (2006) explique qu'il est souvent compliqué de savoir dans ces situations laquelle des langues employées par les locuteurs plurilingues est leur langue maternelle. Barbara Abdelilah-Bauer (2006 : 136) parle de « mythique langue maternelle ».

D'autres, plutôt que de rejeter cette langue première préfèrent en préciser la définition. Herlitz et coll. (2007) proposent trois caractéristiques :

— la *home language*, « la langue des premiers échanges, développée dès l'enfance, avant les apprentissages scolaires »

— la langue du *fatherland*, « qui s'inscrit à un niveau politique et culturel (par opposition à la première acception qui s'inscrit à un niveau individuel, même si les deux niveaux sont nécessairement imbriqués), qui conditionne l'identité régionale ou nationale ;

— la langue en tant qu'objet de l'enseignement destiné à ses locuteurs, qui se confond avec la forme standard.

Renée Kochman (1982) propose trois autres significations :

- Idiome parlé dans le pays où on est né
- Idiome parlé par un des géniteurs, en général la mère

- Idiomme vis à vis duquel on manifeste un sentiment d'appartenance, d'où le terme de racine qu'on entend parfois.

Diana Lee Simon rappelle lors d'un colloque (juin 2021) ce qu'écrivait Cummins en 2001 : « La langue maternelle des enfants est fragile et est facilement perdue les premières années d'école ». Il semblerait en tout cas que même si cette langue première peut, par le jeu de migrations diverses sembler parfois s'être évanouie, elle n'est il me semble, souvent, qu'enfouie au plus profond de notre être. Carmella, professeur des écoles, née italienne, ayant vécu en Belgique flamande, aujourd'hui française a un jour fait un *burn out* qui s'est révélé plus tard être un AVC. Elle m'a confié que dans son désarroi, sa perte soudaine de repères, la langue italienne lui était revenue comme dans son enfance. La moindre pensée, le moindre mot, et l'italien, mis un peu en stand-by pendant des années revenait soudain. C'était un refuge en quelque sorte, un retour dans son nid maternelle peut-être.

2.2. L'enfant et sa/ses langues

Longtemps on a cru que pour apprendre une nouvelle langue, il ne fallait pas tout mélanger, il fallait mettre la langue maternelle de côté pour se concentrer sur cette nouvelle langue. En 2012, le site « Eduscol » dont l'objectif est d'informer et accompagner les professionnels de l'éducation, publiait un document sur les idées reçues à propos de l'apprentissage du Français aux élèves allophones. L'idée reçue numéro 3 est, je cite : « un élève étranger doit faire le deuil de sa langue d'origine s'il veut apprendre le français : sa famille notamment doit au plus vite parler français à la maison » (Eduscol, 2012).

Cette idée serait donc encore courante dans notre inconscient collectif. Voici deux exemples qui illustrent ce fait.

- Une enseignante de CP accueille un élève allophone dont je m'occupe. Voici notre échange :

- Il ne progresse pas vite. Mais ils ne parlent pas français à la maison.

- Et chez toi, on parlait français à la maison quand tu étais enfant ?

- Euh, non. On parlait basque.

- Ah, tu parles basque alors ?

- Et bien non, je le comprends mais je ne le parle plus parce qu'il ne fallait pas le parler à l'école. C'est dommage, je regrette ...

- Une jeune enseignante stagiaire vient dans ma classe découvrir ce qu'est une UPE2A, dispositif dont elle n'a jamais entendu parlé. Dans le couloir, en allant rejoindre nos élèves, nous discutons.

- Alors il ne faut surtout pas qu'ils parlent dans leur langue entre eux ?

- Ben, quelle langue veux-tu qu'ils parlent ? Ils commencent à peine à apprendre le français.

- Oui effectivement, ce n'est pas possible.

Dans le premier exemple, l'enseignante se plaint que la langue maternelle soit parlée à la maison alors qu'après réflexion, elle se dit qu'elle aurait bien aimé, elle-même que sa propre langue maternelle soit maintenue dans sa famille.

Dans le deuxième exemple, je me suis demandé après coup si l'enseignante stagiaire n'aurait pas prêché le faux pour vérifier le vrai, peut-être inconsciemment d'ailleurs. Ce que j'ai pu constater en effet, c'est qu'elle avait beaucoup sollicité les élèves lusophones dont je lui avais laissé la charge pour qu'ils fassent des liens entre leur langue et le français.

Pourtant, l'enfant, très jeune déjà sait faire la part des choses et sait s'adapter à chaque situation. Ainsi dans le film *Les langues reliées*, une maman explique que lorsqu'ils téléphonent aux grands-parents, leur fils parle en italien mais sitôt le téléphone raccroché, il passe au français. « *Vuoi parlare un po italiano ?* » demande-t-elle à son fils pendant l'interview. Mais il refuse. « Pourquoi parler italien ici alors que tout le monde parle français », semble-t-il dire. Julia, 3 ans, est de père français, de mère polonaise et va en *Kindergarten* en Allemagne où elle vit. Elle est en visite chez sa grand-mère en France et lui parle en français. Puis sa « Mémé » lui demande de faire un dessin et l'installe à un petit bureau avec une feuille et des crayon. Aussitôt Julia se met à parler allemand. La tâche la renvoie au contexte scolaire.

Pour revenir donc à la langue maternelle, Cummins (2001) explique que « La destruction de la langue et de la culture maternelles, est hautement contre-productive pour le pays hôte même. [...] Les enfants qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur langue maternelle, développent une plus grande capacité à lire dans la langue de l'école. [...] Le savoir et les compétences de l'enfant sont transférés de la langue maternelle à la langue utilisée l'école ».

3. Le plurilingue et ses compétences

3.1. Compétence plurilingue

« 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 » (Coste, Moore, Zarate, 2009 : V).

Nous noterons que dans cette définition, la langue et le culturel sont liés, la maîtrise des différents domaines n'est pas équilibré, c'est à dire par exemple qu'on peut connaître une langue à l'oral, comprendre sans la parler une autre et avoir les quatre compétences dans une troisième. Il est fait référence à un capital langagier et culturel, c'est à dire qu'il n'y a pas juxtaposition de différentes compétences mais un répertoire dans lequel on viendra puiser des connaissances suivant les besoins contextuels. Enfin on parle de gérer ce capital langagier c'est à dire qu'on est capable de l'utiliser de façon adaptée au contexte, à ses interlocuteurs.

3.2. Répertoire verbal

« Oui, il m'arrive de céder à une errance dans l'écriture comme si j'avais besoin de consolider les bases de mon bilinguisme. Je fouille dans cette cave, et j'aime que les langues se mélangent, non pas pour écrire un texte en deux langues, mais juste pour provoquer une sorte de contamination de l'une par l'autre. C'est mieux qu'un simple mélange ; c'est du métissage, comme deux tissus, deux couleurs qui composent une étreinte d'un amour infini ».

Ben Jelloun (2007).

Nous avons vu à propos de la compétence plurilingue qu'il ne s'agit pas d'empiler différentes langues les unes à côté des autres comme on le ferait avec une pile de livre sur une étagère. Coste, Moore et Zarate (2009) écrivent : « 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 ».

Ce répertoire que chacun d'entre nous, même monolingue, possède est nommé de diverses façons : « *verbal repertoire* (cf. Fishman, 1971 ; Gumperz, 1964 ; Sabatier, 2010), répertoire linguistique (cf. Billiez & Lambert, 2005 ; Boutet & Saillard, 2003 ; Creese, Bhatt, Bhojani, Martin & Peter, 2010 ; Coste, 2002 ; Thamin, 2010 ; Virkkula-Räsänen, 2010), répertoire de langues (cf. Beacco, 2005) ; répertoire communicatif (cf. Dabène, 1994 ; Rosen, 2005), répertoire pluriel et dynamique (cf. Lüdi, 2000) ; répertoires pluriels (cf. Castellotti & Moore, 2005) ; répertoires plurilingues (cf. Beacco, 2008 ; Castellotti, 2010, Simon, 2010 ; Lüdi, 2006 ; Murphy-Lejeune & Zarate, 2003 ; North, 2008 ; Stratilaki, 2005 ; Stratilaki & Bono, 2006) ; répertoire plurilingue et pluriculturel (cf. Castellotti, 2010) ; *multilingual repertoire* (cf. Mackiewicz, 2010) ; *truncated repertoire* (Blommaert, 2010) ; *superdiverse repertoire* (cf. Blommaert & Backus, 2013), répertoire bilingue (cf. Depau, 2008) ; répertoire trilingue (cf. Domp Martin, 2013) et répertoire ethnolinguistique (cf. Benor, 2010) » (Ambrosio, Araújo & Simões 2015).

Nous avons choisi les termes « répertoire verbal » empruntés à Gumperz (1964). En résumé on pourrait le décrire par un ensemble de ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans diverses situations.

Dans le film *Les langues reliées*, une maman d'élève témoigne : « Quand il me dit (son fils) je ne parle pas d'autres langues, c'est parce que pour lui, ce n'est pas d'autres langues. C'est déjà assimilé comme étant, euh (elle image un ensemble avec ses mains), il parle un langage, [...] Ce que j'ai l'impression de comprendre avec lui et les petits que je vois, c'est que, on parle tous un langage et effectivement il y a des trucs qui viennent d'un peu, euh, qui chantent différemment mais c'est une seule et même langue. Il y a beaucoup moins de barrières que nous on a [...] c'est ce mélange, ce brassage là qui fait une langue ». Ailleurs dans le reportage un enfant dit parler « toute langue », comme si il ne cloisonnait pas toutes les langues qu'il connaissait.

Le CECRL (2001 : 11) explique que dans l'approche plurilingue, l'individu « ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ».

3.3. Compétence de communication

Cette compétence plurilingue est donc une réelle compétence de communication très évoluée. Hymes écrit (1984 : 74, voir aussi Coste, De Pietro et Moore, 2012) : « Nous devons donc expliquer qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases non seulement comme grammaticale, mais aussi comme étant ou non appropriée. Il acquiert une compétence

qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de paroles, de prendre part à des événements de paroles, et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions ». Par la variété des langues, cultures, contextes qu'un enfant plurilingue rencontre, il enrichit d'autant plus ses compétences de communication. Il est à noter qu'on retrouve cette compétence de communication chez l'enfant monolingue qui peut être en contact d'une grande variété de contextes et de manières de parler dans sa propre langue « unique ». On ne parle pas de la même manière à Paris, à Grenoble, à Gap ou à Marseille. Les accents, les prononciations y sont différents. Le lexique varie.

Dans le film *Les langues reliées*, une petite Nigériane parlant anglais, édo et français, tente de comprendre ce qu'a dessiné une petite Italienne qui vient d'arriver. Quelques mots en italiens, des regards, des liens entre ce qu'elle connaît, ce qu'elle voit et entend et cette enfant comprend soudain. A l'opposé, si on peut dire, Valérie est une petite Américaine de 6 ans vivant à Huntsville, Alabama, USA. La seule langue qu'elle a entendue et parlée n'a jamais été autre chose que l'américain de sa région. Quand je me mets à lui parler en français, elle fond en larme, effrayée. On voit dans ces deux exemples d'un côté une enfant aux multiples ressources qui va chercher dans son capital langagier ce dont elle a besoin et de l'autre une enfant au capital très étroit, très limité qui se retrouve dans une impasse qui peut-être l'effraie.

Finalement, la compétence plurilingue qui comprend la mise en place d'un répertoire verbal et d'une compétence de communication aiguisée se retrouve aussi chez le monolingue, compétence alors aux variations de sa propre langue. Mais c'est la diversité linguistique des milieux multilingues qui rendent cette compétence plus palpable.

Chapitre 2. Les approches plurielles

De part la mondialisation de l'économie, le développement de transports lointains, de réseaux de communication de plus en plus rapides, voire instantanés, de part les nombreux conflits aux causes et conséquences mondiales, nos sociétés contemporaines se complexifient. L'homme ne vivra pas ou ne vivra plus toute sa vie dans son hameau natal, n'exercera pas toute sa vie le même métier, ne parlera pas toute sa vie la même langue. L'homme est pluriel (Lahire, 2011). Il doit « faire avec » ses expériences multiples. Dans notre monde interconnecté, la pluralité, la diversité se retrouve dans tous les domaines : population, culture, religion, éducation, savoir-faire, valeurs, ... La pluralité se retrouve aussi dans différents contextes de socialisation : famille, école, groupe de pairs, environnement proche ou plus lointain, communauté, ...

Le rapport aux langues n'y fait pas exception. Que ce soit en Asie ou en Afrique, le plurilinguisme est ancré dans les sociétés. Hannan, originaire du Pakistan, parle benjabi à la maison, parlait ourdou quand il allait en ville, a été scolarisé en anglais dans son pays et apprend maintenant le français ici. Lamine, originaire de Gambie parle trois ou quatre langues de son pays, plus l'anglais, l'italien suite à son séjour d'un an de l'autre côté de la frontière et maintenant aussi français.

En Europe, le monolinguisme a été favorisé. Aujourd'hui le Conseil de l'Europe axe sa politique linguistique éducative sur le plurilinguisme dans une volonté de construire une Europe unie et plurielle. De part les migrations, de part la grande richesse linguistique et culturelle présente dans les divers pays de notre continent, les origines des populations vivant aujourd'hui en Europe et en France sont très diverses, leurs langues et cultures aussi.

C'est dans ce contexte de monde, de société pluriels que l'approche plurielle des langues et des cultures prend toute sa place. Elle remet en cause le modèle du bilinguisme parfait promu par une France aux ambitions séculaires monolingues, qui se représentait l'apprentissage des langues comme une juxtaposition de connaissances dans deux colonnes séparées. « Les langues ne sont plus à considérer d'ailleurs dans des relations binaires, dichotomiques, de face à face (Castellotti 2001a & Coste 2001) comme c'était le cas traditionnellement, mais plutôt dans leurs inter-relations complexes qui renvoient aux langues un répertoire (Ducancel & Simon, 2004 : 8) » (Simon, 2017 : 23).

Revenons à l'échelle de la classe, de l'école. Ces enfants exilés sont, très jeunes, déjà plurilingues. Awa, 9 ans, parle wolof, italien, français. Marwa, 8 ans, parle marocain, italien, français. Ahmad, 10 ans, parle tchéchène, russe, allemand, français. Hassan, 11 ans, parle ourdou, pendjabi, français, ...Enseigner les langues d'un manière singulière, cloisonnée, n'aurait pas de sens et ferait perdre toute la richesse de ce contexte multilingue au sein de l'école primaire.

1. Genèse des approches plurielles

Nous devons l'expression « approches plurielles » dans son acception actuelle à Michel Candelier (2002). Elle ne désignait à l'époque que le seul « éveil aux langues », terme qu'on retrouve un an plus tard dans le bilan du programme européen Evlang. « On appellera approche plurielle toute approche mettant en oeuvre 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).

Dans ce même article Candelier explique qu'il existe d'autres expressions qui sont l'équivalent des approches plurielles : « enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique du plurilinguisme, didactique plurielle des langues, didactique de la pluralité des langues, didactique de la diversité linguistique ... et approches plurielles des langues et des cultures ».

On considère aujourd'hui que les approches plurielles regroupent quatre approches didactiques (Candelier & al., 2012 : 6). Nous les développons ci-dessous.

2. La didactique intégrée des langues

« La didactique intégrée des langues (cf. Roulet, 1980 ; Bouguignon & Dabène, 1982 ; Bourguignon & Candelier, 1988 ; Castellotti, 2001) », (Candelier, 2008 : 68) vise à aider l'élève à tisser des liens entre un nombre limité de langues. En prenant appui sur la ou les langues connues, on facilitera l'apprentissage d'une nouvelle langue. A voir par exemple l'apprentissage d'une langue tertiaire, l'Allemand après l'Anglais (Neuner & Hufeisen, 2004).

Ainsi, dans le Lycée de ma fille, les élèves ayant choisi anglais et allemand ont travaillé ensemble afin d'observer les liens et de créer des passerelles entre les deux langues.

3. L'intercompréhension entre langues parentes

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), (Candelier & al. 2012 : 7). Ce type d'approche est encore très peu présente en milieu scolaire. C'est un phénomène qu'on peut observer naturellement quand deux personnes parlant deux langues proches tentent de communiquer. Lors d'une journée internationale du flottage du bois, j'avais pu observer des italiens parlant vénitien, des français parlant provençal alpin ou cévenol et des espagnols parlant catalan parvenir à communiquer.

4. L'approche interculturelle

« L'approche interculturelle (cf. Porcher, 1978 ; Conseil de l'Europe, 1983 ; Cortier, 2007 ; Varro, 2007) », (Candelier, 2008 : 68) préconise « l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle. Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à

favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents » (CARAP site web, key concepts 2011-2021).

Selon Byram, Gribkova & Starkey (2002 : 9), « en s'attachant à la 'dimension interculturelle' de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, [...]. » (Candelier & al. 2012 : 6).

5. L'éveil aux langues et le programme Eulang

« L'acronyme *Eulang* (pour Éveil aux langues à l'école primaire) désigne un programme européen d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire, connue sous diverses appellations telles que Éveil aux langues, Éveil au langage et ouverture aux langues, Éducation aux langues et aux cultures, *Language awareness* ou encore *Sprach-und Kulturerziehung*, » (Candelier 2003). Ce programme a regroupé une trentaine de chercheurs entre 1997 et 2001.

L'éveil au langage dont l'équivalent anglais est *awakening to languages* fait partie d'un mouvement plus large qui est le *Language Awareness*, (Hawkins, 1984) et (James & Garret, 1992). L'éveil au langage s'intéresse principalement à l'aspect pédagogique, le *Language Awareness* aux aspects psycholinguistiques.

Dans les classes bilingues, l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) peut parfois relever de la didactique intégrée des langues ou de l'éveil aux langues (projet ConBaT+ du CELV : <http://conbat.ecml.at> ou bien Euromania : www.euro-mania.eu). Dans cette approche, le nombre de langues abordées est beaucoup plus important que dans la didactique intégrée ou l'intercompréhension. On ne se limite pas aux langues apprises à l'école. Elle inclut toutes les langues entendues à l'école, les langues de la famille, de l'environnement, les « langues apportées par les élèves allophones » (CARAP site web, key concepts 2011-2021). L'idée première serait l'accueil de l'ensemble des élèves dans leur diversité linguistique. Les enseignants en UPE2A dont je suis se tournent donc tout naturellement vers cette troisième manière d'aborder les langues en raison de la grande diversité des origines de leurs élèves. C'est dans cette approche que se situent le film « les langues reliées » et la formation que nous avons mis en place avec des enseignants accueillant des élèves allophones dans leur classe ordinaire.

Dans l'éveil aux langues on retrouvera des expériences comme « Comparons les langues », (Auger, 2004). Un enseignant va, à l'aide des compétences des différents élèves de la classe, comparer une phrase dans différentes langues. Nous citerons aussi le projet « Sac

d’histoires plurilingues et pluriculturelles», (Chnane Davin, 2019). Plusieurs albums seront soit achetés traduits dans différentes langues, soit traduits par les enseignants, le personnel de l’école ou la famille puis seront lus et échangés. Un document « Le plurilinguisme à l’école, un atout, pas un obstacle », (Académie de Paris, 2014) ainsi qu’une vidéo associée avec de nombreuses ressources dans laquelle Michel Candelier explique « Cette capacité qu’a l’éveil aux langues par l’observation et la réflexion sur des façons différentes de s’exprimer ou de faire du sens, de mieux faire prendre conscience de la réalité du fonctionnement de la langue dans laquelle on s’exprime à l’école et qui est le français », présentent différentes applications de l’éveil aux langues en classe.

Enfin la collection *Les langues du monde au quotidien* (Kevran, 2013) propose aussi de nombreuses ressources.

Chapitre 3. Faire évoluer les représentations

Comme le dit Marie, la maîtresse de maternelle dans le film *Les langues reliées*, l’approche plurielle de l’enseignement dans cette classe « crée de la curiosité pour l’autre [...], ça normalise le fait que les enfants qui viennent ici sont très divers [...], cette diversité, elle est normale ». Mais si ces enfants qui ont très tôt baigné dans un univers multilingue trouvent cette diversité normale, il est important que les adultes, les enseignants, les parents, le personnel de mairie qui gravite autour, acceptent aussi cette « normalité » et puissent rediscuter les stéréotypes, les à priori ancrés en eux.

Ainsi, par la formation que nous mettons en place ici, nous visons à « la prise de conscience de la richesse des répertoires pluriels et à valoriser cette diversité aux yeux de tous et toutes dans l’école. Un des objectifs va être, dans un premier temps de faire changer les représentations des différents acteurs de la communauté scolaire sur les langues et notamment les langues des familles et le plurilinguisme », (Simon & Trimaille, Colloque juin 2021).

1. Sensibilité et compétence interculturelles

Voici quelques témoignages :

- Claudine, enseignante, ayant régulièrement des élèves allophones dans sa classe de CP, décembre 2020 : « On les accueille mal. J’ai peur que ça se retourne contre nous et qu’on en fasse des islamistes potentiels, qu’ils disent ensuite : regardez comme vous nous avez accueillis ! »

- Une amie : « On habite à Château Caleyère, au dessus d'Embrun. Un ami, fils d'immigrés italiens me disait : mais et vous, dans les Hautes-Alpes, vous êtes français, vous vous sentez intégrés, vous vous sentez Haut-Alpins ? Je lui ai répondu que non, que je n'avais pas envie de faire comme si. Je ne suis pas Haute-Alpine, je suis une immigrée Lorraine/Parisienne ».

- Un ami, né à Embrun, perchman à Risoul, une station village à 20 kilomètres de là : « dans Années 80, quand je travaillais à Risoul, j'étais considéré comme un *estranger* ».

Et quelques citations :

- « En raison de leur héritage républicain, les Français ont une sensibilité tout à fait particulière au phénomène communautaire qui leur brouille la vue. ... Toute immigration est communautaire ... on cherche naturellement le proche, le familier, le confort de la langue, les liens de solidarité. ... [Cette vision des choses] produit ces ghettos sociaux où 80 nationalités parlant 30 langues différentes cohabitent dans la même barre de HLM. ... ambiance si peu solidaire. Les conditions d'accueil des migrants en France ont à évoluer pour favoriser la construction de liens entre groupes et personnes et ne pas les condamner au replis par manque d'ouverture possible. », (Moro 2007 : 62).

- « Faute d'histoire commune, chacun se replie sur sa mémoire, sa micro-identité sexuelle, ethnique, religieuse, régionale ... » (Debray 2005).

- Et pourtant « Le plus court chemin de soi à soi, c'est bien l'autre » (Ricoeur P.), (Moro, 2007 : 75).

Vivre ensemble, comprendre l'autre ne va pas toujours de soi. Une des premières compétences visées dans les programme de l'Éducation Nationale est le « Vivre ensemble ». Cette compétence, cette sensibilité, cette ouverture vers l'autre s'apprend.

1.1 Modèle de compétence interculturelles selon Byram

Byram (1997 dans Pourhadi 2012), propose un modèle de compétence interculturelle articulé autour de cinq axes :

- Savoir-être : ouverture à l'altérité

- Savoirs sociaux : connaître ce que sont les usages dans le pays d'accueil

- Savoir comprendre (*skills of interpreting and relating*) : capacité de mise en relation de la culture d'accueil avec la culture d'origine

- Savoir-apprendre-et-faire (*skills of discovery and interactions*) : développer de nouveaux savoirs fonctionnels par interaction des deux cultures, enrichir sa « boîte à outils communicationnelle »

- Savoir s'engager (*critical cultural awareness*) : par un regard critique sur les cultures, être capable de construire une nouvelle norme acceptable entre ces cultures.

« Pour Byram, la CIC (Compétence Interculturelle) a moins pour objectif de s'appropriier l'intégralité des attributs de la culture cible pour jongler ensuite entre deux référentiels culturels que d'accéder à un espace au-delà de chacune des cultures pour favoriser l'émergence d'une identité qui les transcende » (Pourhadi 2012 : 30).

1.2. Modèle de développement de sensibilité interculturelle selon Bennett

Dans l'objectif de l'élaboration d'une formation, décrire les différentes compétences interculturelles n'est pas suffisant. Il convient donc de réfléchir comment développer ces compétences. C'est ce que Bennett (1993) (Pourhadi 2012 : 35) appelle « *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* ». Il propose une hiérarchisation et une explication des « postures et réactions des individus face à la différence culturelle. [...] La clef du développement de la sensibilité et des aptitudes nécessaires à la communication interculturelle réside d'abord dans la vision que chacun entretient face aux différences culturelles » (Pourhadi, 2012 : 31).

Il s'agit d'un continuum de trois stades dits ethnocentrés à trois stades d'éthnorelativisme. « Au fil des stades, l'individu progresse d'une conscience, d'une perspective, monoculturelle à une vision du monde plus élaborée, subtile et aiguisée, lui permettant de reconnaître et gérer la différence et, ainsi, d'élargir graduellement ses capacités d'action et de communication en contexte interculturel (Hammer & al., 2003 : 421) » (Pourhadi, 2012 : 32).

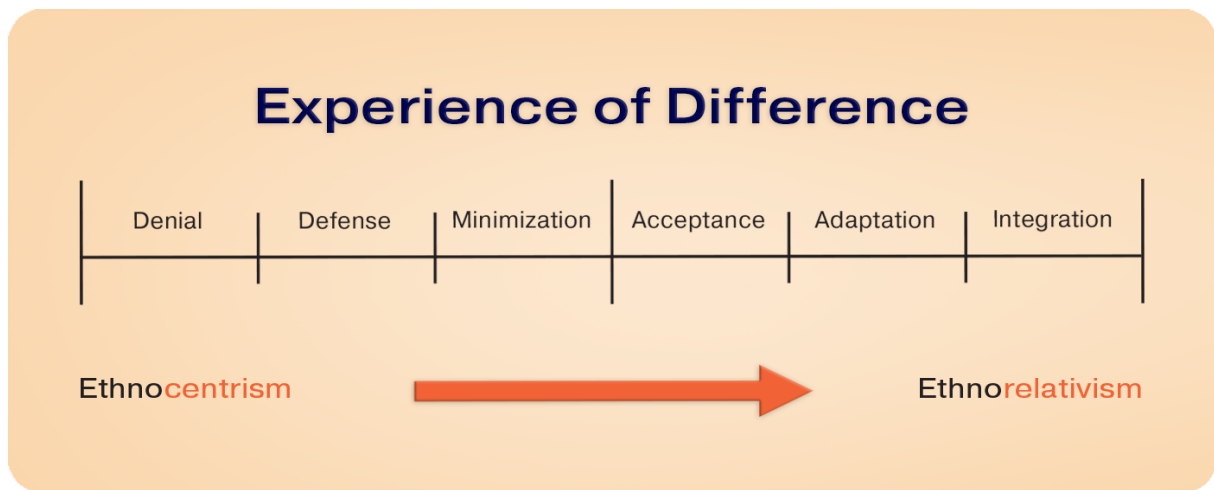


Figure 1. De l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme, selon Bennett (Abbott, 2020 : 5)

- **Déni de la différence culturelle**, l'individu ne se sent pas menacé par cette différence, il la nie.

- **Défense face à la différence culturelle**, il réagit face à la menace soit en diabolisant soit en exaltant l'autre culture.

- **Minimisation de la différence culturelle**, « il reconnaît l'existence d'autres cultures mais à un degré superficiel. Il considère que les traits de sa culture sont universels et les généralise aux autres cultures sans distinction » (Pourhadi 2012).

- **Acceptation de la différence culturelle**, il « admet que sa propre culture fait partie d'un ensemble de cultures également valables » (ibid).

- **Adaptation à la différence culturelle**. Contrairement aux stades précédents, l'individu, ici est capable « d'opérer un ajustement fonctionnel aux normes de la société d'accueil » (ibid).

- **Intégration de la différence culturelle**. Après un long contact avec l'altérité, « l'individu développe une vision kaléidoscopique du monde, en marge de sa culture originelle et de celle de la société d'accueil » (ibid). Cette sorte de marginalité culturelle peut être de deux natures. Dans la première, « il peut être enclin à se dévaloriser ou faire l'objet de jugements négatifs tant de la part des représentants de sa culture d'origine que des membres de la culture d'accueil » (ibid). Dans la deuxième, « le flottement entre les cultures fait partie

intégrante de l'identité du sujet. Il se perçoit comme intrinsèquement interculturel et navigue au gré des situations, adaptant aisément ses comportements et ses perspectives, sans qu'il n'en résulte aucun conflit interne » (ibid).

Pour conclure sur ce sujet, on peut citer Vatter (2003), extrait de Pourhadi (2012) : « l'éthique de la différence, ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'incomprise. La CIC est donc un apprentissage à vie qui, pour nous, aura rempli ses objectifs s'il contribue à faire passer les gens d'un exotisme réciproque à une familiarité réciproque ».

2. En finir avec le cloisonnement des langues et des cultures

Cette vision révolue dans le monde scientifique mais encore bien présente sur le terrain où les langues étrangères sont juxtaposées, où l'enseignement des langues est cloisonné, n'est-elle pas à mettre en parallèle avec l'éthnocentrisme dont nous parle Bennett ? C'est en tout cas dans une optique d'ouverture vers l'autre, de création de liens entre chacun, de vision globale du monde autour de nous que se sont développés les projets d'éveil aux langues et d'approche plurielle des langues et des cultures. C'est vers cette ouverture, ce décroisonnement, ces liens entre les expériences culturelles et linguistiques de chacun, que nous tenterons de mener les enseignants en classe ordinaire lors de la formation mise en place dans le cadre de ce mémoire.

Partie 2

-

Contexte des écoles élémentaires

Chapitre 4. La formation des enseignants

Dans un contexte de réduction des coûts à tout prix dans la fonction publique, la formation des enseignants n'échappe pas à cette broyeuse inéluctable. Il y a trente ans, le plan académique de formation (PAF) établi chaque année pour l'ensemble des enseignants en poste proposait un choix varié de thèmes. Le volume horaire des sessions pouvait atteindre 48 heures. Lorsque je suis entrée à l'Éducation Nationale il y a 20 ans, ce volume horaire était passé à 24 heures et la variété s'était réduite. Aujourd'hui, pour qu'une formation soit acceptée au PAF, 3 heures voire 6 heures maximum sont requises par l'administration. Les formations proposées au libre choix des professeurs ne se comptent que sur les doigts de la main. La plupart sont des formations pour publics désignés par la hiérarchie. Par voie de conséquence, les enseignant.es ne prennent plus au sérieux la formation continue et souvent ne consultent même plus les PAF. Dans les Hautes-Alpes, un seul congé formation est proposé chaque année à l'ensemble des Professeurs des Écoles. Il permet de suivre un cursus d'enseignement professionnel pendant une durée maximum de 24 mois avec une période rémunérée à 80 % du salaire d'un maximum de 12 mois. En 2016, lorsque j'en ai fait la demande pour suivre mon Master en didactique du FLES sur un an, je pensais avoir à m'inscrire plusieurs années de suite avant d'obtenir satisfaction, une offre pour tout le département semblant vraiment très peu. Nous n'étions que quatre à le demander alors. En 2019, ils étaient 6 et en 2020, une seule personne l'avait demandé et l'a donc obtenu. Nous recevons parfois des courriels nous demandant de nous inscrire à une formation n'atteignant pas son quota de stagiaires.

Les enseignants ne semblent plus y croire, perdant toute motivation pour acquérir de nouvelles compétences.

Pourtant, dans une vision de développement personnel, de transmission culturelle, d'intégration sociale ou même d'efficacité économique, l'école publique de demain ne pourra pas faire l'impasse sur une éducation performante et donc sur la formation de son personnel au risque de se retrouver avec un monde conflictuel et violent. L'enseignant, en contact avec des situations et des individus très divers, est un acteur social important qui a son rôle à jouer dans l'adaptation à l'évolution de la société. « Soit le contexte est pensé comme préexistant, et influant sur les comportements, verbaux et autres, des acteurs ; soit les acteurs sont posés comme créant ou recatégorisant le contexte, le redéfinissant et contribuant à le transformer par leur interaction même » (COSTE, 2003 : 215). Considérant la formation comme un moyen

de remettre en cause ses propres représentations dans le but de s'améliorer, c'est la deuxième option que nous avons choisie. « Les enseignants et futurs enseignants, tout comme les élèves citoyens en devenir, font partie des acteurs sociaux qui construisent et configurent cette nouvelle réalité » (Matthey & Simon 2009 : 5-17).

Penchons-nous maintenant plus précisément sur le sujet qui nous concerne c'est à dire la formation des professeurs des écoles en classe ordinaire accueillant des élèves allophones.

1. La formation initiale

Dans la circulaire de 2012-143 sur l'organisation des CASNAV, Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs, il est précisé que cette instance « est un partenaire privilégié de la formation initiale des enseignants ». Le rapport 2009-082 explique que l'information des professeurs stagiaires sur la « question des ENAF », d'une durée de 3 à 6 heures n'est qu'optionnelle et ne « touche finalement qu'un nombre encore trop réduit de stagiaires ». En 2021, j'ai pu vérifier que rien n'a vraiment changé depuis. Une PE (Professeure des Écoles) stagiaire sur le point d'être titularisée, qui visitait chaque classe de l'école où j'enseignais, m'a accompagné une matinée dans l'UPE2A. Les termes UPE2A et allophone ne lui disaient rien du tout. Un stagiaire participant à notre formation nous a avoué que le module EANA ne représentait que 2 heures d'information.

En étudiant les plaquettes de formation au Professorat des Écoles dispensées par les différents INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation) il est rare de trouver quelque chose concernant notre public. Sur la plaquette 2020 d'Aix Marseille, ni les EBEP (Élèves à Besoin Éducatif Particulier), appellation large qui regroupe les allophones, ni les allophones ne sont mentionnés. Il est juste fait référence à une « société multiculturelle ». Sur celle de La Réunion, je ne trouve rien. Celle de Versailles propose plusieurs cursus dont un « enseignement en établissement francophone à l'international » qui n'est pas tout à fait le sujet qui nous concerne mais qui indique un cours « plurilinguisme et langue de scolarisation », « plurilinguisme et développement du langage oral à l'école maternelle » et « plurilinguisme et enseignement de la langue dans les disciplines ». Isabelle Rigoni, Maîtresse de Conférence à Bordeaux indique pourtant que la présence d'élèves allophones en classe ordinaire est devenu une chose reconnue et courante aujourd'hui (Rigoni, formation en ligne, 2021)

2. La formation continue

Le rapport 2009-082 révèle que bien souvent, les enseignants en UPE2A, aussi dévoués et inventifs soient-ils, expliquent que « leur professionnalité pour répondre aux besoins des ENAF, ces élèves à besoins éducatifs particuliers, demanderait à être renforcée par la formation ». Lorsque je suis entré en UPE2A au Lycée Professionnel Paul Héraud, j'ai été convoqué au bout de quelque temps à une journée d'échange de pratiques entre enseignants de ces dispositifs sur les Hautes-Alpes. A ma grande surprise, nous n'étions que quatre, c'est à dire les trois enseignants en école élémentaire et moi-même, professeur en Lycée mais dépendant officiellement du premier degré car Professeur des Écoles. Ainsi les convocations n'avaient été adressées qu'aux enseignants du premier degré et tous mes collègues du second degré, deux au Lycée et trois au collège n'étaient pas là, chaque degré, faisant pourtant partie de la même institution, fonctionnait en vase clôt. Même si je parvins à faire entrer lors des sessions suivantes quelques uns de mes collègues du second degré, le problème n'est toujours pas réglé et en septembre, seule une collègue du collège était présente parce que je l'avais informée de l'organisation de cette journée. Nous arrivâmes aussi à faire venir une psychologue s'occupant de jeunes migrants et qui vînt sur son temps libre, une juriste auprès d'une association ainsi qu'une enseignante de FLS pour adulte au GRETA (Groupement d'ÉTABlissements, structures de l'Éducation Nationale proposant des formations pour adultes). Malheureusement ces échanges ne sont pas pérennes et il faut sans arrêt redoubler d'efforts pour relancer ces échanges. Quant à faire venir des éducateurs ou des assistants sociaux en charge de ces jeunes ou des familles, c'est resté jusqu'à présent à l'état de projet. Pourtant nous avons aussi des domaines de compétences à partager. À mes débuts en UPE2A au Lycée Professionnel, une éducatrice m'avait transmis un diaporama suite à une formation qu'elle avait suivie sur les MNA (Mineurs Non Accompagnés) qui m'avait aidé à mieux comprendre les problématiques soulevées par ce public particulier.

3. Les besoins en formation

Le métier d'enseignant évolue sans cesse. L'inclusion impose d'accueillir tous les élèves en classe ordinaire ce qui est une bonne chose à condition d'être accompagné, conseillé, aidé. Or trop souvent, l'enseignant va se débrouiller comme il peut avec des moyens limités. Et la formation peut-elle remédier à toutes les difficultés rencontrées sur nos parcours pédagogiques ?

Matthey et Simon (2009) écrivent que nos sociétés contemporaines sont caractérisées par la pluralité et que le rôle des enseignants est à redéfinir en particulier dans ses savoirs-être en

rapport avec l'altérité. Elles citent Paul Ricoeur qui disait en 1990 : « je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité ».

3.1. Rapport du PISA

Le PISA, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves / *Programme for International Student Assessment*, permet de comparer les différents systèmes éducatifs à travers le monde (72 pays) et en particulier la formation des enseignants. Un article de *Libération* (en ligne, 2018) présentait une étude de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) qui résumait les lacunes du système éducatif français. Dix-neuf pays étaient considérés comme « performants et équitables » c'est à dire que les élèves avaient de bons résultats aux évaluations et que l'école ne renforçait pas mais plutôt luttait contre les disparités et inégalités sociales. La France, « considérée comme championne en inégalité scolaire » ne figurait pas dans cette liste. Dans ces pays « exemplaires » comme le Japon, la Finlande, l'Allemagne, le Canada ou Singapour, on note, à propos du corps enseignant trois caractéristiques communes. Les professeurs ont « une expérience pratique longue et obligatoire pendant leur formation initiale. Ils bénéficient ensuite de formations continues répondant à leurs besoins et dispensées dans leur établissement. Enfin, les évaluations des pratiques enseignantes sont fortement connectées à la formation continue ». Noémie Le Donné, coauteure de l'étude, commente : « Ce qui n'est pas le cas en France, où l'évaluation sert l'évolution de carrière ou pour sanctionner la fin de la période probatoire », « Les enseignants doivent être considérés par l'administration comme des apprenants permanents », insiste-t-elle.

D'autre part, on note, toujours d'après ce rapport une grande disparité de qualification des enseignants entre ceux affectés dans des Lycées favorisés et dans des Lycées défavorisés. Les professeurs fuient les quartiers difficiles grâce à leurs points cumulés par leur expérience, les débutants se trouvant donc contraints d'aller là où les places restent libres. Et on a le même phénomène dans le primaire. A ce propos, mon entrée dans le métier fut assez douloureuse. Je fus recruté sur liste complémentaire c'est à dire que je n'avais pas eu les notes suffisantes pour commencer par une formation initiale avant de prendre en main seul une classe. J'étais donc sur une liste d'attente établie en fonction des points obtenus au concours et je fus appelé par téléphone pour m'occuper au pied levé d'une classe en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) regroupant les élèves de CM1 et de CM2 les plus en échec. Mon budget était de 0 € (zéro Euros) et mon conseiller pédagogique qui me rendait visite quelques heures tous les deux mois, me félicitait car je ne m'étais pas encore mis en arrêt maladie. Mon

cas n'est malheureusement pas exceptionnel. Le système français est conçu de telle manière que plus un enseignant a acquis de l'expérience, plus il aura à gérer des classes faciles. Les enseignants débutants avec peu ou sans expérience préalable ont donc à gérer les situations les plus délicates et sont donc ceux qui auront doublement besoin de formation et d'accompagnement.

Francesco Avvisati, coauteur de l'étude, explique : la « qualité des enseignants importe beaucoup pour réduire les inégalités. La corrélation est beaucoup plus forte qu'avec la quantité d'enseignants. En affectant des professeurs non diplômés dans les lycées défavorisés, on défait les efforts faits sur la taille des classes ».

3.2. Ce qu'attendent les enseignants

Café Pédagogique (2019) présentait l'étude TALIS. En France les enseignants sont formés à une discipline avant de l'être à enseigner. Par voie de conséquence les enseignants français sont ceux qui expriment le plus grand « manque de formation pédagogique ». Ils ont aussi le plus faible taux de formation continue. « De plus cette formation est moins diversifiée que dans les autres pays ». Ils sont seulement 25 % à considérer être bien préparés à l'accueil des EBEP (dont font partie les EANA), « un taux parmi les plus faibles de Talis ». ,

En ce qui nous concerne à propos de l'accueil des élèves allophones en classe ordinaire, nous avons vu que la formation initiale y faisait très peu référence, la formation continue où nous nous situons ici, non-plus. Lorsque j'ai proposé une formation pour aider mes collègues en classe ordinaire à accueillir les élèves allophones, ils ont tout de suite été enthousiastes. Et le fait qu'ils doivent le faire sur leur temps libre ne les a pas empêchés de s'inscrire très rapidement.

Les questionnaires préalables à la formation ont montré que la formation initiale était bien trop insuffisante dans ce domaine : un jeune non encore titularisé nous a confirmé qu'ils avaient eu 2 heures de travaux dirigés sur l'ensemble du Master. « Il manque de la pratique et de l'observation de classe ». « La migration est courante. » « Cet accueil est le quotidien en classe ordinaire ». « Nous sommes pris au dépourvu, c'est la débrouille ».

Et malgré le climat général de démotivation vu plus haut, il est à noter qu'à propos d'un certain nombre d'enseignants et en particulier ceux qui ont accepté de nous suivre dans cette expérience à Gap, « ce sont des enseignants qui participent à cette formation sur leur temps libre, ce qui dénote leur engagement, leur curiosité et le fait qu'ils trouvent, en tout cas qu'ils espèrent trouver dans cette formation des réponses à des questions qu'ils se posent », (Simon & Trimaille Colloque juin 2021).

Chapitre 5. Les E.A.N.A.

1. Qu'est-ce qu'un E.A.N.A. ?

Un E.A.N.A. est un Élève Allophone Nouvellement Arrivé. C'est la nouvelle appellation de notre publique depuis la Circulaire de 2012 du MEN. Antérieurement, on parlait d'ENAF (Élève Nouvellement Arrivé en France), terme encore couramment employé par les enseignants. Aujourd'hui encore, différentes appellations sont encore utilisées (Annexe1).

1.1. Élèves

Élève veut dire qu'on a accès à l'école. La scolarisation est obligatoire de 3 à 16 ans si on est résident en France. Le Ministère de l'Éducation Nationale et ses agents n'ont pas à s'interroger sur la légalité de la présence de la famille sur le territoire. « Les forces de police ou de gendarmerie ne peuvent entrer à l'école ni intervenir lors d'une sortie scolaire. L'école est un lieu de sécurité », (Rigoni, 2021). Elle rajoute que la scolarisation est un droit au-delà de 16 ans si le jeune est dépourvu de tout diplôme, quelque soit son statut, tant qu'il est mineur. Pourtant elle relève (2017 : 39-50) des « contradictions entre les politiques inclusives volontaristes du ministère de l'Éducation Nationale et les pratiques du ministère de l'Intérieur à l'encontre des enfants dont les familles sont en situation irrégulière, voire des mineurs isolés étrangers ». Parfois les inspecteurs académiques outrepassent leurs droits en refusant la scolarisation de jeunes se déclarant mineurs mais considérés majeurs par le département. En 2018, le Tribunal Administratif de Marseille a donné raison à l'association Réseau Hospitalité des Hautes-Alpes. Les jeunes ont dû donc être scolarisés (Cimade 2018).

Mais malgré l'évolution réglementaire qui va plutôt dans le bon sens (inclusion et prise en charge en dispositif spécifique pour élèves allophones) il existe une grande hétérogénéité de situations et de mise en œuvre

1.2. Allophones

Après les années 70 où on appelait ces élèves des étrangers puis la période où ils étaient des non-francophones, où l'on parlait de maîtrise insuffisante de la langue, où seul étaient mis en avant les manques en oubliant les compétences plurilingues et de communication de ces élèves, le terme allophone est apparu. Dans cette nouvelle désignation qui vient notamment du Canada, l'aspect positif de parlant autre chose que le Français et non

pas comme ne parlant pas Français est mis en avant. Nous verrons toutefois qu'il ne suffit pas de changer les mots pour changer les états d'esprits et les à priori.

Allophone signifie que l'on parle une autre ou d'autres langues que le français. Contrairement à non-francophone, cette appellation permet de considérer ces enfants non pas comme des élèves ne maîtrisant pas ou peu le français mais comme des élèves ayant d'autres compétences dans une ou plusieurs langues. « Tout élève allophone arrivant est un bilingue ou plurilingue en devenir », (Trimaille, 2018).

Les élèves allophones sont pris en charge par les UPE2A, Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivant. Les enseignants de ces unités sont spécialisés dans l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS). La langue est abordée en tant qu'outil, élément d'intégration dans le pays et dans le système scolaire. La langue est alors essentielle pour la vie de tous les jours, la socialisation, le travail plus tard. Ce n'est pas le cas quand on parle de Français Langue Étrangère (FLE) où la langue est enseignée en tant que discipline, comme c'est le cas dans nos collèges par exemple avec les cours d'anglais, d'allemand, d'italien ou d'espagnol.

Mais la prise en charge des élèves allophones par les UPE2A ne se fait que lorsque c'est possible car les moyens sont loin d'être au rendez-vous. Ainsi les Hautes-Alpes sont découpées en quatre circonscriptions. Seules 2,75 Upe2a existent dans le primaire, deux postes et un trois quart de poste. Un de mes objectifs pour l'année prochaine est la création d'un poste sur la circonscription Gap-Embrun, qui n'en a pas alors que les besoins sont là. C'est d'ailleurs aussi le cas pour tous les dispositifs spécifiques de l'Éducation Nationale, voire même pour les classes ordinaires aux effectifs de plus en plus chargés. Chaque année, il faut se battre pour ne pas fermer une classe ou pour garder un psychologue scolaire. Un enseignant de mathématique en Lycée m'explique qu'une classe de Terminale va se retrouver l'année prochaine avec 48 élèves.

Isabelle Rigoni (2021) explique que des élèves allophones sont orientés dans le secondaire vers des SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ou dans le primaire le RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées pour Enfants en Difficulté), faute d'autres structures pour aider ces élèves. En effet ces dispositifs sont prévus pour des élèves ne disposant pas de toutes les compétences attendues au cours de leurs apprentissages. Un élève allophone n'ayant à priori pas de trouble de l'apprentissage n'est pas destiné à être orienté ni en SEGPA ni vers le RASED. Pour autant, nombreux sont les élèves ayant migré en France qui ont subi des traumatismes (pays en guerre, dictatures, ...). Dans ce cas les besoins sont doubles car ces violences subies interfèrent sur les apprentissages. Malheureusement,

encore pour des raisons de moyens on dira que « cet élève bénéficie déjà de l'UPE2A alors pour la psychologue du RASED, on verra plus tard ». Ezana est arrivé à Gap depuis 2 ans et demi. Ses progrès sont très lents malgré sa bonne volonté. Il est clair que pour lui, les besoins ne sont pas uniquement d'ordre pédagogique. Un jour il raconte en classe en riant : « Maman a pris l'avion avec ma petite sœur pour passer la frontière. Mais moi j'avais plus de 6 ans alors ils ne voulaient pas. C'est un Monsieur qui nous a fait passer. On courait, ils nous tiraient dessus. Moi ils ne m'ont pas eu mais celui qui était derrière moi, ils l'ont eu ». L'année prochaine, la psychologue va enfin pouvoir s'occuper de lui.

On ne passe pas de l'allophonie à la non allophonie du jour au lendemain. Car où se situe la frontière entre les deux ? Les allophones « sont bien des élèves sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, ce qui ne leur permet pas de suivre en classe ordinaire, et qui arrivent d'un autre pays, ou, cas particulier, d'un territoire français mais sans scolarisation préalable en français ou insuffisamment », (Peutot & Cherqui, 2015).

On voit bien que « le critère de nationalité n'est pas le seul pertinent pour établir qu'un élève relève d'un dispositif pour eana et que le critère de la francophonie ne l'est pas non plus puisqu'un enfant peut être francophone à l'oral mais n'avoir pas été scolarisé, ou alors l'avoir été dans une autre langue que le français », (David, Desjean & Trimaille, 2017 : 14).

Scène de la vie étudiante, dans le gymnase du Lycée Professionnel Paul Héraud, 2020 : Thamarati, originaire des Comores est née à Mayotte sur le territoire français. Elle ne parle pas français, à peine *bonjour* et *au revoir*. Elle ne connaît pas encore complètement l'alphabet latin. Elle exhibe sa carte d'identité française en riant devant les jeunes maliens, guinéens ou ivoiriens qui ont un bon niveau oral en langue française, savent parfois lire et écrire, et rêvent d'avoir un titre de séjour de un an, trois ans ou plus sur le territoire français.

1.3. Nouvellement arrivés.

Pourquoi parler de nouvellement arrivé alors qu'en tant qu'enseignant, seuls les aspects élèves et linguistiques devraient nous concerner ?

- Nous l'avons vu plus haut, un élève étant pris en charge en UPE2A est sensé progresser plus ou moins rapidement dans sa nouvelle langue qu'est le français. Mais si ces progrès ne sont pas au rendez-vous, on peut se poser la question d'autres difficultés venant interférer dans les apprentissages. Il y a une règle que tout enseignant apprend avec l'expérience, c'est que chaque élève avance à son rythme. Toutefois, les progrès doivent être

là. Et lorsqu'un blocage apparaît, il convient d'explorer d'autres pistes qui sont au-delà des compétences et prérogatives du professeur.

- Le statut de « Nouvellement Arrivé » peut varier de un à deux ans suivant les académies. Et c'est bien aussi d'un statut vis à vis de l'administration qu'il s'agit puisque qu'il ouvre des droits à l'accès à l'UPE2A ou à la prise en charge du DELF (Diplôme d'Étude de la Langue Française). Il s'agit alors de gérer les flux, les moyens mis en place. Depuis 2021, les élèves arrivés depuis 3 ans en France peuvent bénéficier d'un dictionnaire bilingue pour les examens. On voit bien que même pour l'administration, la limite nouvellement arrivé est aléatoire. Suite au bilan de formation, un stagiaire suggère même de supprimer ce paramètre qui ne « renvoie pas à une réalité », seule l'allophonie compterait pour lui.

De plus, les inspections académiques ont tendance à prendre en compte la date d'arrivée sur le territoire. Malheureusement, par peur d'être dénoncés ou par méconnaissance, certaines familles peuvent passer plusieurs années dans les rues, sous les ponts, dans des squats avant d'être repérés par des bénévoles qui font ensuite le nécessaire pour scolariser au plus vite les enfants. Les familles ont souvent d'autres priorités que l'école comme les papiers, le logement. La scolarité peut s'avérer compliquée lorsqu'on n'a pas de logement fixe. Ainsi, une élève syrienne NSA de 10 ans ainsi que son grand frère et leur petite sœur d'âge d'entrée en maternelle, arrivés sur Gap avec leurs parents en mars 2021, avaient passé 2 ans à Marseille sans aller à l'école. Le rapport 2009-082 de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, pointait du doigt ce problème et indiquait qu'il serait plus judicieux de prendre en compte la date d'arrivée à l'école.

- Sur le terrain il m'est arrivé de m'occuper d'un jeune ukrainien qui était arrivé en France depuis quatre ans mais qui progressait guère dans la langue française. Après un passage en upe2a en collège puis en classe relais et un début d'apprentissage, ne sachant pas trop quoi faire, il a été intégré à l'UPE2A du LP Paul Héraud dont je m'occupais. Cela lui a permis de prendre un peu plus confiance en lui. Mais deux ans plus tard, je l'ai croisé de nouveau. Il faisait un stage d'aide maternelle. Il avait l'air un peu perdu. L'institution semble démunie face à des enfants sortant du cadre standard.

Cette année, je me suis occupé de deux petites françaises de niveau CP, une d'origine nigériane, l'autre vietnamienne. Leurs enseignantes respectives trouvaient qu'elles avaient un lexique peu étendu, un manque d'assurance dans la langue et trop d'approximation dans leur syntaxe. J'avais la place pour les regrouper avec des élèves allophones et ce passage dans mon dispositif leur a été bénéfique. Pouvait-on pour autant parler d'élèves allophones ?

Bref un an est souvent insuffisant pour accueillir de manière efficiente ces élèves. Tout dépend déjà de la langue d'origine et de la scolarité antérieure. Et les situations sont très variables entre un élève sachant qu'il est installé durablement dans ce pays, cette ville, cette école et celui qui sait n'être que de passage et qui manquera alors de motivation pour s'investir, s'impliquer dans les apprentissages et les relations avec ses camarades.

« Il faut environ 6 mois pour acquérir un français de communication courante (niveau A1 en compréhension et production orale – CECRL). Il faut en moyenne deux années de pratique pour maîtriser une langue à l'oral et jusqu'à cinq années pour la langue écrite », (Académie de Poitiers, 2016).

1.4. La situation des familles

Même si l'acronyme EANA ne fait pas référence à la famille, la très grande majorité des élèves d'école élémentaire n'arrive pas en France seule. Lorsque j'étais au LP Paul Héraud, 99 % de mes élèves étaient MNA. Ils étaient pris en charge soit par l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) comme n'importe quel orphelin français mais avec des moyens beaucoup plus drastiques, soit par des bénévoles. J'avais donc des contacts avec les éducateurs, la personne référente du département des Hautes-Alpes ou les associations d'aide aux personnes défavorisées. Depuis cette année, ce sont les familles auxquelles je devrais avoir à faire comme pour n'importe quel enfant. Depuis plusieurs années déjà, la politique de l'école est de s'ouvrir aux parents qui peuvent venir se rendre compte d'eux-même de ce qui se passe en classe. L'école a changé depuis l'enfance des papas et des mamans. Mais pour notre public migrant, souvent la discrétion, la précarité, la barrière de la langue, le manque de connaissance du système scolaire français ou le manque de temps, font que la relation ne va pas de soi. Ainsi je ne suis parvenu à rencontrer un papa soudanais ou des parents érythréens qu'en toute fin d'année. Seules les familles prises en charge par le CADA (Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile) sont assez facilement joignables. Mais une fois le titre de séjour obtenu, les familles sont progressivement livrées à elle-même par manque de moyens alors que les besoins sont encore présents. Il faut alors s'assurer que les Centres Sociaux ou des fondations comme « Edith Seltzer » conseillent les familles et s'occupent des enfants hors temps scolaire.

L'année prochaine, le CPH (Centre Provisoire d'Hébergement) qui fait la passerelle entre le statut de demandeur d'asile et le droit commun, m'a demandé d'intervenir auprès des familles pour expliquer ce que l'école attend des parents.

Un dispositif est intéressant pour ouvrir l'école aux parents, c'est l'OEPRE (Ouvrir l'Ecole aux Parents pour une Réussite des Élèves). « L'opération vise à développer une relation de

coopération avec les parents, leur fournir les moyens d'assurer le suivi scolaire [...] des enfants. Pour cela, il est préconisé d'améliorer les compétences des parents selon 3 axes d'apprentissage : perfectionnement en langue française, meilleure compréhension de l'école française et une connaissance des valeurs de la république lors de formations dispensées dans les écoles, collèges et lycées », (Falisz, 2017). Certains dispositifs sont en expérimentation sur le département et le CADA ainsi que le CPH m'ont demandé pour l'année prochaine quelques intervention sur la meilleure compréhension de l'école française.

2. Textes officiels

2.1. Petit historique de l'accueil des élèves étrangers jusqu'à nos jours

La première circulaire précisant le fonctionnement d'un « dispositif spécifique d'enseignement du français dans le cadre scolaire, en direction des enfants non-francophones » date de 1968 (Rapport 2009-082). Au début des années 70, la population étrangère ayant atteint un nombre important, la nécessité d'organiser l'accueil de cette population jusque-là livrée à elle-même, se fait sentir. En 1977, une directive européenne sur la scolarisation des enfants des travailleurs migrants est adoptée. « Elle ne concerne toutefois que les enfants des travailleurs immigrants en provenance des États membres », rapport 2009-82. Dès 1975, l'organisation de classe spécifique est possible pendant le temps scolaire : CLIN (Classe d'INitiation dite fermée), CRI (Cours de Rattrapage Intégré), CLA (CLasse d'Accueil) dans les collèges.

Entre 1973 et 1981, apparaissent les ELCO, Enseignement de la Langue et les Cultures d'Origine. L'objectif n'est pas une meilleure intégration mais de faciliter le retour au pays. Sont alors créés les CEFISEM, CEntre de Formation et d'Information pour la Scolarisation d'enfants de Migrants, préparant ainsi les personnels concernés par ce public.

La circulaire de 1984 précise que « les titres de séjour des parents ou des responsables des mineurs n'ont pas à être demandés sauf pour les mineurs de plus de 16 ans », rapport 2009-082. La France est en train de prendre conscience que cette population qu'on a fait venir pour travailler là où la main d'œuvre manquait, comme dans les mines de charbon par exemple, ne partirait pas. Il est temps de mettre en place des dispositifs plus efficaces. Le nombre d'Enfants d'immigrés figure parmi les données prises en compte pour la création des ZEP où des moyens supplémentaires sont alloués.

Au début du 21ème siècle, les effectifs d'élèves étrangers ne cesse de croître, un rapport de 2001 faisait état d'une augmentation de 50 % en Ile de France. Le nombre de CLIN et de CLA augmente fortement.

2.2. Modalités d'inscription dans la circulaire de 2002

La circulaire de 2002 sur la modalité d'inscription des eana rappelle l'obligation de scolarité pour tout enfant, quelque soit sa nationalité. « L'enfant d'immigré » disparaît pour laisser place à l'enfant tout court, enfant en tant que personne à part entière. Elle précise que l'Éducation Nationale n'a pas à « contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France », circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002. « Le refus de scolariser un jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire doit être motivé », cas des élèves de plus de 16 ans. « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau ». Ainsi, on ne peut refuser une éducation a un jeune qui n'a pas obtenu au moins un CAP, par exemple. « Tout élève admis dans un cycle de formation doit pouvoir parcourir la totalité de ce cycle dans l'établissement scolaire, sous réserve des dispositions réglementaires relatives aux procédures disciplinaires ». On se rappelle du cas de cet élève en apprentissage qui avait été menacé d'OQTF en 2020 alors qu'il n'avait pas fini sa formation. Son employeur, un boulanger, avait fait une grève de la faim pour protester. L'État avait finalement fait marche arrière.

La circulaire donne des précisions pour les voyages scolaires hors du territoire.

« Accord exprès d'un détenteur de l'autorité parentale ; la préfecture n'a pas compétence pour viser la sortie du territoire français d'un mineur étranger. »

2.3. Rapport de 2009 sur la scolarisation des ENAF

Il retrace un historique des dispositions prises pour l'accueil des migrants pendant un siècle. Il rappelle la « *Résolution sur l'éducation des enfants des migrants* » adoptée par le Parlement européen le 2 avril 2009 et en particulier les points suivants :

- la nécessité de veiller à ne pas créer des écoles-ghettos ou des classes spéciales pour les enfants migrants,

- la nécessité de garantir une éducation aux enfants des migrants légaux, y compris l'enseignement des langues officielles du pays d'accueil, ainsi que la promotion de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine,

- la nécessité d'impliquer les familles et autres membres de la communauté dans le processus d'intégration sociale des immigrés,

- l'importance de la diversité au sein de l'école.

2.4. Circulaires de 2012

2.4.1 Scolarisation des EANA

C'est dans cette circulaire que l'appellation « élève allophone nouvellement arrivé » apparaît pour la première fois. La circulaire rappelle encore une fois que « la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire ». On y parle d'inclusion, d'intégration sociale, culturelle des enfants allophones, de socialisation. On évoque le français comme langue seconde, c'est à dire que son enseignement ne se limitera pas à la considérer comme une discipline mais aussi comme une langue de scolarisation et « une langue instrumentale des autres disciplines ». Les acquisitions dans d'autres pays et d'autres langues sont mises en avant. Le fait d'avoir été scolarisé au non précédemment joue un rôle important pour la suite des enseignements de l'enfant.

L'ensemble de l'équipe éducative est concernée. Il s'agit donc de faire en sorte que les enfants vivent harmonieusement dans leur pays d'accueil en prenant en compte les compétences acquises précédemment. On met l'accent sur ce qu'ils ont acquis avant de parler des manques. Ainsi « non francophone » fait place à « allophone ».

On associe l'accueil des familles avec celui des enfants. Pour plus de visibilité, les dispositifs adaptés changent de nom et il n'y a plus de différence entre le premier et second degré. On Parlera dorénavant d'UPE2A, Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant, quelle que soit la structure de scolarisation. S'il n'y a pas d'UPE2A dans l'école de rattachement, il conviendra d'établir des conventions inter-établissements pour permettre aux jeunes d'accéder au dispositif en se déplaçant.

Une évaluation diagnostique systématique permettra de définir quelle orientation sera judicieuse pour le jeune. Elle prendra bien sûr en compte les compétences acquises dans d'autres langues et avec d'autres alphabets. L'inclusion en classe ordinaire est la base. L'UPE2A viendra en soutien, plus ou moins important suivant les besoins de l'élève. L'élève pourra bénéficier du dispositif à partir du CP sur une durée totale ne devant pas dépasser un an, voire exceptionnellement deux ans quand les élèves sont NSA (Non Scolarisés Antérieurement. On considère en effet qu'au delà de deux ans, s'il y a besoins spécifiques, ils seront autres qu'essentiellement linguistiques et culturels. Il faudra alors envisager d'autres aides comme celle du RASED par exemple.

Un écart avec l'âge de référence de la classe ne peut pas dépasser deux ans. 9 heures de français intensif en école élémentaire, 12 heures dans le secondaire sont un minimum. Dans la réalité, faute de moyens, ce volume horaire est rarement respecté. En plus du Français

deux autres disciplines devront au minimum être enseignées, de préférence les mathématiques et une langue étrangère. Il est dommage que l'EPS ne soit pas évoquée alors que c'est un domaine où l'élève allophone pourra souvent trouver facilement sa place.

Les enseignants en charge d'une UPE2A ont prioritairement « obtenu une certification complémentaire en français langue seconde » ou « suivi un cursus universitaire en français langue seconde ».

2.4.2. Les CASNAV

En 2002, les CEFISEM font place aux CASNAV, Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs. En 2012, le rôle de ces instances est précisé. En tant que pôle d'expertise, les CASNAV recensent les moyens mis en œuvre pour l'accueil des élèves allophones et repère les difficultés éventuelles. Les CASNAV s'occupent d'informer, « d'élaborer et d'animer des formations » pour les acteurs de terrain.

En tant que centre de ressources, le casnav assure la formation des enseignants et leur propose des outils ainsi qu'un accompagnement. Il conseille les cadres en charge du pilotage local des dispositifs. Il est à noter que dans une inspection académique, la formation continue des enseignants est assurée par des conseillers pédagogiques de circonscription sous la responsabilité d'un inspecteur de l'Éducation Nationale qui est le supérieur hiérarchique direct du Professeur des Écoles (MEN, profil poste). Un CASNAV étant une structure parallèle d'expertise et de conseil, il n'a aucun pouvoir ce qui met ses représentants dans une posture délicate. Il est représenté par les personnes compétentes du point de vue de l'accueil des élèves allophones mais ne peut décider de rien, il ne peut que proposer. Par exemple, le CASNAV est compétent pour savoir si tel enseignant est capable de coordonner une UPE2A mais ce n'est pas lui qui recrute mettant parfois ses personnels en opposition par rapport à leur hiérarchie.

« Il est un partenaire privilégié de la formation initiale des enseignants ». Malheureusement, comme nous venons de le voir, un CASNAV n'ayant pas de pouvoir décisionnel, on se rend compte que dans la réalité, le sujet des EANA et des UPE2A est peu abordé dans les formations des nouveaux venus dans le monde de l'éducation.

3. La prise en charge des eana dans notre département

3.1. Le contexte des Hautes-Alpes

Les Hautes-Alpes sont un département peu peuplé de 140 000 habitants (INSEE, 2021). La préfecture, Gap, compte 40 000 habitants (même source). Dans ce pays limitrophe avec l'Italie, terre de migrants italiens ou d'exilés hauts-alpins à Marseille ou en Amérique (les Mexicains de Barcelonnette ou du Champsaur) mais à « l'abri » des nouvelles tendances migratoires jusqu'au phénomène récent du Montgenèvre depuis 2016, ces anciennes migrations semblent avoir été oubliées. Il y a cinq ans, les langues étrangères qu'on entendait parler ici étaient celles des touristes néerlandais ou italiens. Nous sommes en effet dans une région où le tourisme représente la principale source de revenu. On voit maintenant de nombreuses personnes d'origine africaine vivant à Gap et même dans des vallées reculées. Le CFA (Centre de Formation pour Adulte) forme aujourd'hui de nombreux apprentis étrangers.

3.2. Quatre ans d'expérience sur le terrain

Comme le dit Milan Kundera (1990) : « Seul le hasard peut nous apparaître comme un message. Ce qui arrive par nécessité, ce qui est attendu et se répète quotidiennement n'est que chose muette. Seul le hasard est parlant. On tente d'y lire comme les gitanes lisent au fond d'une tasse dans les figures qu'a dessinées le marc du café ». C'est bien par hasard que je fus recruté pour m'occuper de la création d'une UPE2A au Lycée Professionnel Paul Héraud à Gap en octobre 2017. Le hasard fait bien les choses puisque je sortais juste d'une formation d'un an en Master didactique du FLES à Grenoble. Pendant trois ans, je m'occupais d'une classe avec des élèves allophones NSA pour la plupart. En septembre 2020, l'administration éducative m'a affecté sur l'UPE2A des écoles élémentaires de Gap. Le contexte a changé par l'âge du public, par la présence des familles et par le fait que ces élèves sont inclus en classe ordinaire.

3.3. Les textes officiels et la réalité

La circulaire de 2012 précise : « au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A d'un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ». Je n'ai pu assurer un enseignement comme indiqué ci-dessus que les premières années en LP où l'effectif de 15 élèves maximum indiqué dans la circulaire était respecté. Ensuite, nous sommes passés à 25 élèves. Aujourd'hui ils sont trente en LP, obligeant l'enseignante à faire deux groupes et diviser le volume horaire par deux. Quant à l'UPE2A de

Gap, je ne suis arrivé à offrir aux élèves au mieux que 6 heures par semaine mais la plupart du temps, ce n'était que trois heures du fait de l'éparpillement des élèves dans différentes écoles. L'année prochaine, j'ai prévu de me limiter à intervenir que dans deux écoles. Ce seront les élèves qui se déplaceront de leur école de rattachement à la mienne, grâce à des conventions. Ce qui rendra mes interventions plus efficaces. Pour ce qui est des autres écoles hors de Gap, elles n'ont droit qu'à l'intervention d'une upe2a sur le sud du département et un trois quart de poste au Nord. Quant à la circonscription du milieu du département « Gap-Embrun », elle n'a pas de dispositif spécifique alors que les besoins sont là. C'est un de mes autres objectifs de l'année prochaine, amener des arguments pour la création d'une nouvelle UPE2A sur ce secteur.

Malheureusement, les circulaires du ministère ressemblent le plus souvent à de la communication de façade, sans moyens mis à disposition pour atteindre les objectifs. D'autre part, les enseignants ont pris l'habitude de se débrouiller avec les moyens du bord, qui peuvent être, dans certains cas où l'effectif de la classe est très lourd, de mettre l'enfant au fond de la classe et de s'en occuper quand ils peuvent.

Chapitre 6. Les classes inclusives

1. Pourquoi l'inclusion ?

Le rapport annuel des inspections générales de 2009 (MEN / MESR, 2009 : 18) précise la différence entre intégration et inclusion :

« Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible [...]. Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves. [...] Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. [...] Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. [...] Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves ». Les EANA, comme tous les EBEP, sont concernés par l'inclusion scolaire.

2. L'inclusion scolaire des EANA

La petite révolution de la circulaire de 2012 a été d'ouvrir les CLIN, anciennes classes UPE2A fermées où les élèves allophones y étaient regroupés sans activité en classe ordinaire. Cela nécessite une plus grande coordination avec l'équipe enseignante, entre l'enseignant d'UPE2A et celui de classe ordinaire, coordination qui existait moins auparavant.

Dans la réalité, sur le terrain, on observe trois situations, trois manières d'accueillir les élèves allophones. Dans le cas d'élèves en âge à aller au Lycée, la circulaire de 2012 prévoit un apprentissage intensif du français afin que les jeunes puissent entrer au plus vite en formation professionnalisante avant leur majorité. Ce travail se fait en classe fermée par manque de temps mais pose des problèmes d'intégration, de ghettoïsation, les élèves en classe ordinaire se demandant ce qui se passe dans ces classes à part, en dehors du cursus classique d'apprentissage d'un métier. C'est ce que j'ai pu observer lorsque je m'occupais de l'UPE2A au Lycée Professionnel Paul Héraud à Gap où je suis resté jusqu'en juillet 2020. Dans ce cas,

la juridiction a une influence très importante sur la scolarité, nous étions sans arrêt en tension avec les risques de voir des jeunes se retrouver à la rue, sans prise en charge, avec une menace d'OQTF.

Ensuite ont été mis en place des dispositifs dans l'esprit de la circulaire de 2012 et de l'inclusion. Les élèves sont scolarisés en classe ordinaire (CLO) soit en école primaire, soit au collège. La classe UPE2A est là pour s'occuper des enfants de manière plus ou moins importante en fonction de leurs besoins. L'enseignant est là pour accompagner les enseignants en classe ordinaire et il est clair que dans la plupart des cas, l'élève passe plus de temps en classe ordinaire qu'en UPE2A et donc c'est là que se font sentir les besoins de formation et d'accompagnement des enseignants, d'où la mise en place de formations comme celle prévue dans le cadre de ce mémoire.

Enfin, et c'est malheureusement probablement le cas le plus courant, il n'y a aucun dispositif UPE2A faute de moyens ou du fait de l'éparpillement géographique des élèves allophones. C'est aussi le cas en maternelle où le ministère de l'Éducation Nationale a estimé qu'à ce très jeune âge, l'enfant allophone n'aurait pas besoin d'une aide spécifique pour quelque problème linguistique que ce soit. L'enseignant en charge de ces enfants se débrouille souvent un peu seul, en particulier parce qu'il n'a pas été formé à accueillir ce public là.

Le tableau ci-dessous (Goï, 2013) résume ces trois situations avec ses conséquences. Pour ces trois processus, former les enseignants est nécessaire, ne serait-ce que pour permettre que les enseignants prennent en compte cette évolution que représente l'inclusion. Pour le dispositif en classe fermée comme ce que je faisais en LP, la formation serait peut-être un travail pour les élèves en classe ordinaire afin de lutter contre les problèmes de stéréotypes et de racisme. En LP, j'avais tenté un rapprochement avec les enseignants d'EPS et d'anglais pour les anglophones. J'avais aussi commencé à intervenir en classe ordinaire afin d'informer les jeunes gens de ce qu'était la migration et qui étaient ces jeunes qu'ils croisaient dans les couloirs mais qu'ils ne rencontraient que rarement en classe. Notre formation ne concerne pas ce cas là mais les deux autres c'est à dire les enseignants de classe ordinaire avec ou sans accompagnement d'une UPE2A. Nous sommes d'accord que c'est la deuxième possibilité, c'est à dire celle où l'élève allophone est en classe ordinaire avec un accompagnement en UPE2A, qui est la seule à avoir un « horizon inclusif » comme le montre le tableau ci-dessous.

Partie 3

-

Élaboration de la formation

Chapitre 7. Les objectifs de la formation

L'élaboration de cette formation répond à une commande. Il s'agissait de s'appuyer sur le film documentaire *Les langues reliées* réalisé dans le cadre du projet Dodili, pour proposer une formation aux enseignants accueillant des EANA. Ce film nous permettra d'illustrer les différentes notions abordées pendant ce stage.

Le socle de cette formation s'appuiera sur les dernières connaissances que nous avons à propos du plurilinguisme. Nous avons vu dans le cadre théorique que « La perspective plurilingue initiée et instaurée par le CECR constitue une rupture avec des pratiques et une vision monolingues qui caractérisaient jusque-là l'enseignement/apprentissage des langues en milieu scolaire », (Simon 2017). On parle même d'une « révolution copernicienne », (Ducancel & Simon 2004). Il ne pourra donc pas s'agir d'une simple boîte à outil pour palier l'urgence de l'accueil mais de permettre une réelle prise de conscience pour les stagiaires de leurs représentations au sujet des langues et des cultures et de les faire évoluer s'il y a lieu (Annexe 2, Simon, 2017).

Nous avons vu aussi que la lourdeur et le système hiérarchique imposés par l'institution Éducation Nationale, ainsi que la baisse significative des moyens mis à la disposition de la formation continue entraînent une baisse significative de la motivation des enseignants en place. Il sera donc important de considérer ces professeurs comme des acteurs sociaux, des citoyens, capables d'avoir un impact sur la société.

« Soit le contexte est pensé comme préexistant, et influant sur les comportements, verbaux et autres, des acteurs ; soit les acteurs sont posés comme créant ou recatégorisant le contexte, le redéfinissant et contribuant à le transformer par leur interaction même » (Coste 2003). Comme le dit Diana Lee Simon dans son cours de 2017, « C'est dans cette dernière acception plus dynamique issue des théories de l'action et notamment le positionnement du sociologue Giddens (1984, 1996), que nous souhaitons inscrire l'agir enseignant, susceptible de générer du changement ».

1. Les contraintes de départs

Lorsque Cyril Trimaille m'a proposé de mettre en place une formation en m'appuyant sur le film *Les Langues reliées*, j'ai été très enthousiaste mais aussi craintif quant à trouver des stagiaires susceptibles de vouloir s'inscrire dans ce dispositif. Mais, circulant d'écoles en

écoles, je savais aussi que les demandes de collègues étaient grandes d'être accompagnés à ce sujet. J'ai donc immédiatement contacté mon IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale) ainsi que la personne en charge des langues à l'inspection académique des Hautes-Alpes. La réponse fut rapide. Mon inspecteur fut très intéressé par ma proposition et donna son accord. Mais il me précisa aussi qu'il ne serait pas possible que la formation se passe pendant le temps de travail des enseignants et qu'ils soient remplacés, n'étant pas inscrite dans le PAF (Plan Académique de Formation). Elle aurait donc lieu les mercredis matin sur la base du volontariat. Je demandais alors une compensation comme par exemple une exemption de la journée de solidarité. En vain malgré l'intervention du CASNAV, qui, nous l'avons vu n'a pas de pouvoir décisionnel, n'étant qu'une instance de conseil, d'expertise et d'accompagnement.

La contrainte sanitaire imposant 6 personnes maximum à la fois dans une salle, ce serait donc 4 stagiaires et 2 formateurs en présentiel. Les autres stagiaires seraient à distance, l'idée étant de concevoir une formation hybride présentiel/distanciel, un plongeon dans l'inconnu technologique pour moi.

Les intervenants m'accompagnant seraient Cyril Trimaille et Christine Karman nouvellement arrivée au CASNAV d'Aix-Marseille, tout de suite volontaire pour tenter l'expérience avec moi. Il faut noter que selon la circulaire de 2012, « le CASNAV est une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones [...]. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres ». Que Christine Karmann représentant le CASNAV, m'accompagne était donc dans ses attributions.

Je recrutai les stagiaires en présentiel par bouche à oreille et l'effectif fut rapidement atteint. Christine Karmann se chargea de l'inscription en ligne pour ceux de la région de Marseille qui suivraient la formation à distance.

Canopé 05, dont un des objectifs est de développer le pôle formation continue fut tout de suite d'accord pour nous prêter ses locaux et son matériel numérique de grande qualité.

Avant de préciser un contenu précis, nous avons défini des objectifs de formation auxquels correspondent des activités spécifiques qui s'appuient sur des ressources didactiques (Voir tableau d'objectif, annexe 3). Les notions pourront être illustrées par des extraits du film *Les langues reliées* (voir découpage du film chapitre 9).

2. Apports théoriques

Devant l'urgence et le désespoir ressentis par certains enseignants accueillant des élèves allophones, ne sachant comment s'y prendre, la demande est forte d'avoir des « recettes », des solutions rapides ce qui correspond plutôt au travail quotidien de l'enseignant en UPE2A. En effet ce dernier peut être appelé ponctuellement dans des écoles où il ne peut intervenir faute de personnel en poste. Il évaluera le niveau des élèves concernés en Français, dans leur langue maternelle à l'écrit et en mathématiques. Il pourra ensuite présenter à l'enseignant en classe ordinaire les ressources du CASNAV disponibles en ligne et que nous avons étudiées lors de cette formation. Il pourra aussi installer un logiciel comme « Entrer dans la lecture » (à noter que le 20 juillet 2021, le logiciel n'était plus disponible sur le site de Canopé) qu'on va venir installer sur un ordinateur pour un élève allophone isolé dans la classe.

Nous ne pouvions nous limiter à ce travail et il était essentiel, en s'appuyant sur les représentations initiales des stagiaires de leur apporter des connaissances nouvelles et qu'ils s'interrogent sur les dernières théories sur l'enseignement des langues, le plurilinguisme, le répertoire verbal et la compétence de communication. Nous sommes conscients qu'un bagage théorique et notionnel n'est pas immédiatement applicable mais pourra, à terme, permettre de s'adapter à la diversité des situations. Cyril Trimaille, présent le premier jour de formation le précise : « On a jugé extrêmement important de travailler sur les représentations des enseignants pour les déconstruire et notamment déconstruire l'idéologie qui structure souvent ces représentations qui est une idéologie monolingue » (colloque, juin 2021). Ainsi comme nous l'avons déjà vu plus haut, les idées que les langues doivent être enseignées séparément et qu'être bi/plurilingue c'est avoir des compétences de natif dans toutes les langues connues sont encore très présentes dans l'inconscient collectif.

« Beaucoup d'enseignants restent influencés par des principes didactiques établis au cours de la seconde moitié du siècle dernier et pensent que chaque langue doit être enseignée isolément. Ils en arrivent à se sentir coupables lorsqu'ils se réfèrent à d'autres langues en enseignant « leur » langue... » (CARAP, module de découverte : 15, en ligne).

Différentes séquences du film *Les langues reliées* viendront illustrer les notions abordées dans cette partie, en particulier en ce qui concerne les compétences plurilingues, le répertoire verbal, la compétence de communication et les relations entre les langues et l'identité et la place que l'on trouve dans la société.

Des témoignages écrits (Dardet, 2018, Blanchet, 2016 : 133, Billiez & al., 2000, CARAP, module de découverte en ligne) permettront à chacun de s'appropriier les notions, de

faire des parallèles avec les expériences de vie de chacun et de déclencher des discussions et des échanges.

3. Se mettre à la place d'un élève allophone

En nous appuyant sur les travaux de Byram et Bennett, (Pourhardi, 2012) sur la compétence et la sensibilité interculturelles, nous tenterons, autant que faire se peut, de favoriser la décentration en amenant les stagiaires à se mettre dans la peau d'un E.A.N.A. au moins au niveau des rapports à de nouvelles langues rencontrées. Mais nous ne pourrions faire l'impasse sur d'autres difficultés rencontrées, des problèmes législatifs et administratifs de la famille, des difficultés de contact avec les familles, des rapports à l'école de la république, voire parfois des phénomènes de replis sur une communauté, ...tout ce qui peut avoir un impact direct sur la vie et le bien-être de l'enfant scolarisé.

Et comme nous l'avons vu plus haut, certains exercices seront l'occasion de nous retrouver nous même dans la position d'une personne allophone ne comprenant pas la langue.

4. Déroulé prévu de la formation

En amont des sessions de formation, nous avons prévu de demander aux stagiaires de remplir un questionnaire permettant de connaître leur profil, leur expérience et leurs attentes afin d'adapter au mieux les contenus de formation (voir chapitre suivant). Le volume horaire total serait de 9 heures, soit trois mercredis matins de 9 heures à midi.

Après un tour de table et la présentation de la formation et de chacun d'entre nous, le premier mercredi serait consacré aux aspects théoriques et à la définition de notre profil d'élèves que nous prenons en charge. Conscients que cette première session pourrait paraître lourde, nous avons prévu de l'entrecouper d'extraits du film documentaire « Les langues reliées » illustrant les théories abordées. Nous encouragerions alors les participants à rebondir sur des exemples d'expériences vécues en classe ou à l'école.

La deuxième séance, une semaine plus tard devrait être beaucoup plus dynamique puisque, à l'aide de différentes mises en situations, nous tenterions, stagiaires comme formateurs de nous retrouver, comme un EANA, face à des langues, des écritures inconnues et tenterions d'analyser nos réactions, nos stratégies, nos réflexions. Nous présenterions des témoignages extraits du guide formation de l'ADEB, (Nicolas & Stratilaki-Klein 2020), afin de « se confronter aux pratiques langagières bi-/plurilingues familiales, de comprendre le rôle du bi-plurilinguisme [...] dans la construction identitaire d'un locuteur, de prendre conscience

de l'enjeu de la transmission des langues et de la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles ».

Lors de la troisième séance, quinze jours plus tard, après un dernier exercice à partir d'écritures différentes de celle du français comme l'arabe ou le chinois, nous avons pensé présenter quelques ressources, expériences filmées et logiciels qui devaient, nous l'espérons, susciter échanges et réactions. Nous finirions par un bilan en espérant reconduire cette formation expérimentale les années suivantes.

Chapitre 8. Questionnaire préalable

Puisque, comme nous l'avons vu plus haut, un des objectifs de cette formation est de « Déconstruire certaines représentations sur le bi-plurilinguisme en général et celui des élèves et des EANA » (Trimaille, 2018), il nous a semblé indispensable d'avoir une vision globale des connaissances et expériences des stagiaires en amont et qu'ils prennent eux-même conscience de leurs représentations. Nous leur avons donc demandé de remplir un questionnaire (voir en Annexe 4) quelques semaines avant le début de la formation et nous avons tenté d'en dégager les principales informations.

1. Conception du questionnaire

Pour l'écriture du questionnaire, nous nous sommes d'abord appuyés sur les questions qui étaient posées en début de stage CUEF/CASNAV en juillet 2018. Elles faisaient référence aux représentations sur le plurilinguisme. Après un brain-storming pendant lequel nous avons jeté sur le papier les questions pêle-mêle qui nous semblaient pertinentes à propos de notre sujet, nous les avons classées sous deux chapitres, un chapitre « Vous » et un chapitre « élèves allophones/plurilingues, quésaco ? ».

Vous

Ce sont des questions personnelles qui permettent de mieux cerner les enseignants, leurs motivations pour venir en formation, leur biographie langagière et expérience de vie à l'étranger, faisant référence à leur sensibilité interculturelle et au travail de Pourhadi (2012) tendant à montrer que les séjours à l'étranger dans certaines conditions peuvent aider à construire et améliorer sa propre compétence interculturelle, contribuant ainsi « à faire passer les gens d'un exotisme réciproque à une familiarité réciproque », (Vatter 2003). Enfin on leur demande de décrire ce qu'ils entendent dans « une personne plurilingue ».

Élèves plurilingues / allophones, quésaco ?

On leur demande ici ce que représentent pour eux les EANA. Quelle est leur expérience dans l'accueil de ce public ? Nous tentons de définir ce que sont pour eux l'inclusion et l'intégration. Nous les encourageons à donner leur point de vue sur l'importance d'aborder le sujet des eana dans la formation des enseignants.

2. Réponses des stagiaires et leur analyse

2.1. Profil des stagiaires, leurs motivations :

Les profils sont divers. Ce sont des enseignants déjà en UPE2A ou qui souhaitent y accéder, des enseignants en classe ordinaire qui ont ou non des élèves allophones ou qui accompagnent des EANA et des familles bénévolement.

Les motivations sont également diverses. Elles vont de préoccupations professionnelles comme garder ou obtenir un poste en UPE2A, mieux conseiller ses collègues ou mieux accueillir les élèves. Elles peuvent aussi porter sur des sensibilités plus personnelles comme travailler bénévolement, faire du plurilinguisme une richesse ou mieux s'ouvrir au monde.

2.2. Langue première

Leur langue première est en majorité le français sauf pour un bilingue français / espagnol.

2.3. Leurs expériences à l'étranger

Tout le monde a ou a eu des contacts avec « l'étranger » ou l'altérité, et des expériences interculturelles, sur des temps et des implications très variées. Ce sont des séjours de vie à l'étranger (travail, ONG, études, famille), des séjours linguistiques ou de loisirs, des échanges. Il peut aussi s'agir de rencontres avec des étrangers en France. La durée peut aller de quelques jours à plusieurs années. On peut déjà noter que la plupart des enseignants intéressés par l'accueil des eana sont des voyageurs plus ou moins assidus et engagés.

2.4. Leurs définitions du plurilinguisme et ses caractéristiques

2.4.1. Considérations d'ordre purement linguistiques :

- Être capable de passer d'une langue à l'autre sans difficulté, avec aisance et fluidité dans la communication, parler couramment.
- Communiquer à l'oral et/ou à l'écrit dans plusieurs langues, au moins deux langues.

- Parler, comprendre, lire, écrire, penser.
- Avoir plusieurs dictionnaires
- Savoir traduire
- Être en contact avec des langues et cultures régionales ou nationales
- Respecter les codes culturels

Les représentations sont donc très variées. On retrouve l'idée d'expert dans toutes les langues et toutes les compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite). D'autres vont considérer que ce peut être seulement à l'oral ou à l'écrit. D'autres encore pensent que ce peut être un simple contact avec des langues diverses. Il est fait référence au répertoire verbal : « avoir plusieurs dictionnaires », à la capacité de traduire. Les langues régionales ainsi que la culture sont aussi parfois prises en compte.

2.4.2. Considérations plus philosophiques, valeurs :

- Ouverture à l'autre, au monde
- Richesse culturelle, une chance, un atout
- Garder le contact avec ses origines sans rejet de l'autre

Le thème de l'ouverture, de l'altérité est évoqué. Le plurilinguisme est toujours perçu positivement comme une richesse, un atout, une chance. Le lien avec ses origines, « les racines » comme nous dit Karine est aussi présent.

2.5. Des exemples de personnes plurilingues

Les contextes de connaissances de personnes plurilingues sont variés. En premier vient le cercle familial, soit par les origines (parents, grands-parents, ...), soit l'émigration d'un membre de la famille (sœur, cousin). Puis ce sont les amis soit expatriés, soit immigrés en France. Enfin c'est à l'école ou dans le monde associatif que l'on rencontre des plurilingues. C'est donc en priorité dans sa vie personnelle, parmi sa famille, ses amis ou ses élèves, des personnes qu'on connaît bien, qu'on va trouver des personnes plurilingues.

2.6. Leurs interrogations

Tous les stagiaires se demandent si leurs connaissances à propos du plurilinguisme sont correctes à part peut-être un enseignant qui a déjà une solide expérience en UPE2A.

2.6.1. A propos du plurilinguisme on se pose des questions d'ordre théorique

- L'écrit est-il nécessaire pour parler de plurilinguisme ?
- L'écrit est-il nécessaire pour une meilleure aisance dans la langue ?

- L1=L2, est-ce possible ?
- Peut-on parler de bilingue même si on n'a pas les quatre compétences ?

2.6.2. D'autres questions (d'ordre didactique mais aussi philosophique, sociologique)réfèrent au métier d'enseignant

- Comment valoriser cette richesse auprès des élèves ?
- Comment en faire une force plutôt qu'une faiblesse ?
- Comment développer le plurilinguisme à l'école, dans la société ?

2.6.3. Outils pour pouvoir répondre rapidement à la situation.

- Des outils de différenciation ?
- Passerelles linguistiques et culturelles
- Dans quel cadre utiliser le plurilinguisme en classe ?

Ce qui ressort clairement de ces interrogations c'est que même si, sur le terrain, en classe ordinaire, bien accueillir ces élèves allophones semble souvent difficile, leur présence est vécue comme une richesse, que ce soit pour l'EANA, les autres élèves ou l'enseignant lui-même. Les représentations encore en cours à l'école, selon lesquelles certains bilinguismes seraient problématiques voire néfastes sont absentes ici ce qui paraît logique puisque l'ensemble des stagiaires s'est inscrit volontairement et est donc déjà sensibilisé à ce contexte. On voit par contre que le bilinguisme ou le plurilinguisme sont encore considérés (ou on se pose encore la question) par certains comme la juxtaposition de deux voire plusieurs langues dans lesquelles on a une compétence de natif monolingue pour chacune d'elles.

2.7. Définitions d'un EANA, principales caractéristiques.

2.7.1 L'élève

Pour les enseignants interrogés, un EANA est un enfant ordinaire aux besoins particuliers et pour lequel il faut mettre en place un parcours personnalisé. A priori sans bagage pour « survivre » à l'école ou ailleurs, il va falloir le mettre en confiance. Ici encore on perçoit que notre public de stagiaires est déjà bien sensibilisé, considérant l'élève d'abord comme un enfant avant tout. Sur le terrain on rencontre très/trop souvent des enseignants sous la pression d'effectifs importants, d'hétérogénéité en classe difficile à gérer et contraints par des évaluations et des niveaux de compétences inatteignables pour nos élèves. Le statut d'élève est souvent prédominant sur celui d'enfant ce qui n'est pas le cas ici parmi les participants à cette formation.

Les stagiaires sont souvent conscients de parcours scolaires antérieurs parfois compliqués, les élèves arrivant sans avoir été scolarisés ni en France ni ailleurs ou en l'ayant été peu ou irrégulièrement. Ils savent aussi que ces enfants ont des compétences dans leur langue maternelle ou langue d'origine, moins souvent qu'ils peuvent avoir une langue de scolarisation première différente de la langue parlée à la maison. On sait en effet qu'à travers le monde, la langue de scolarisation est couramment différente de la langue première des enfants. J'ai ainsi eu des élèves du Pakistan, du Bangladesh ou du Nigeria qui avaient été scolarisés chez eux en langue anglaise ou des élèves d'Afrique de l'Ouest (Mali, Guinée Conakry ou Côte d'Ivoire) qui étaient allés à l'école française ou arabe dans leur pays.

Mais dans le discours habituel, on entend souvent l'enfant, ou l'adulte d'ailleurs, arrivant en France comme quelqu'un devant tout reprendre à zéro sans prise en compte des expériences linguistiques passées. Ainsi résume Velibor Čolić (2016) son arrivée dans un centre d'accueil :

- *I have BAC plus five, I am a writer, novelist...*
- Aucune importance mon petit, répond la dame. Ici tu commences une nouvelle vie...

Quant à l'idée qu'on puisse être scolarisé dans son propre pays dans une langue différente de la sienne est souvent inconnue, inenvisageable dans un pays monolingue comme la France.

2.7.2. L'allophonie

L'enfant allophone est souvent considéré par les enseignants présents dans la formation d'abord comme non francophone. Ce sont en premier lieu ses manques qui sont perçus avant ses compétences déjà acquises dans d'autres langues et cultures. On le considère comme quelqu'un contraint de découvrir une autre langue, un autre pays, une autre culture qu'il n'a pas choisis puisqu'il n'a fait que suivre ses parents. Lorsque j'étais en Lycée Professionnel avec des jeunes essentiellement MNA, souvent venus de leur propre chef, cette question de choix est perçue par l'enseignant bien différemment. Enfin l'allophonie est considérée d'abord par l'impossibilité d'une scolarité normale en classe ordinaire et donc par le besoin nécessaire d'une aide extérieure, en UPE2A ou autre.

L'importance du lien affectif avec sa langue maternelle est aussi évoquée.

2.7.3. Nouvellement arrivé

Ici deux positions s'opposent souvent chez les enseignants en général : ceux qui respectent scrupuleusement la règle de la circulaire de 2012 qui préconise que l'UPE2A n'est prévue que pour les élèves en France depuis moins d'un an (nous avons vu que malheureusement c'est la date d'arrivée en France et non celle de première scolarisation qui est souvent prise en compte par l'administration), exception faite des NSA et ceux, plus souples qui considèrent, avec l'expérience du terrain qu'un an est souvent insuffisant et qu'il faut parfois pouvoir prolonger. Dans notre public d'enseignants volontaires, assez au fait de la réalité et des situations difficiles des familles, c'est bien sûr la bienveillance et la compréhension qui prédominent. L'idée que c'est la présence en classe et non sur le territoire qui doit être prise en compte est évidente pour tous.

Plus globalement, ces enseignants sont au fait des difficultés des familles dues à leur extrême mobilité, aux problèmes financiers, affectifs et administratifs. Nous avons des familles qui sont passées par plusieurs pays, puis plusieurs villes de France puis plusieurs logements dans la ville avant d'arriver dans l'école actuelle. Ils mettent l'accent sur l'accueil de l'enfant et sa famille, sans perdre de vue qu'il ne doit pas oublier d'où il vient.

2.8. Comment est vécu l'accueil des EANA en classe ordinaire ?

L'arrivée d'un élève allophone en classe ordinaire est vécue à la fois comme une difficulté et une chance. On examine ici plutôt le ressenti des enseignants.

Les difficultés sont dues au sentiment de manque de préparation et de formation des enseignants, d'aide de l'institution. « Je me suis sentie démunie ». On a de la peine pour cet élève parfois mutique, aux temps d'écoute trop long pour lui. On est aussi surpris par la soudaineté de l'arrivée sans information préalable sur l'enfant et sa famille. Le cas de manque de diversité linguistique dans la classe quand nous sommes dans des quartiers au communautarisme fort est évoqué. Les personnes ressources insistent sur le fait que « c'est un travail de longue haleine, il faut rassurer les enseignants ».

Ces difficultés sont aussi stimulantes, obligeant « à revoir ses pratiques, se remettre en cause pour une meilleure entrée dans les apprentissages ».

La chance de cette arrivée est un enrichissement pour l'élève qui pourra progresser très vite une fois sorti de sa réserve. Mais c'est aussi une richesse pour les autres élèves, pour la classe entière. C'est l'occasion d'une ouverture sur le monde, de partir à la découverte de la diversité culturelle. « C'est une motivation pour apprendre d'autres langues, pour créer des passerelles entre ces langues ».

Le problème du travail de l'équipe enseignante est aussi évoqué. Faut-il regrouper les EANA ou bien les répartir dans différentes classes ? Certains enseignants vont évoquer les grosses difficultés de ses propres élèves pour justifier de ne pas avoir en plus des élèves allophones.

Personnellement j'ai vécu une situation délicate. En début d'année, j'interviens dans une école deux demi-journées par semaine. Or deux élèves sont PSA et NSA, ne connaissent pas l'alphabet latin et ne disent pas un mot de français. Et un troisième a un tout petit niveau à l'écrit. L'un est en CE1, le deuxième en CM1 et le troisième en CE2. J'explique à l'équipe que les deux demi-journées que je consacre à ces enfants ne sont pas suffisantes et suggère qu'ils aillent en classe de CP tous les matins lors du travail sur les phonèmes et les syllabes. Les deux enseignantes de CP sont tout de suite sur leurs réserves avançant le fait qu'elles ont déjà un effectif conséquent. Celle qui a un élève de plus que l'autre dit qu'elle en prendra moins que l'autre et s'inquiète : « Mais va-t-il y en avoir d'autres qui vont arriver dans l'année ? Que va-t-on faire alors ? ». Devant ces réticences face à cette proposition de décloisonnement entre les classes d'inscription de ces élèves et les classes de CP, le problème est discuté en conseil des maîtres. Finalement celle qui a un élève de plus prendra l'élève le plus avancé et l'autre les élèves NSA et PSA. Ils viendront en classe de CP 1h30 tous les matins et viendront ensuite avec moi en UPE2A deux fois 1h30. Très vite la méfiance des enseignantes s'est dissoute, les élèves étant très réservés et ne perturbant pas la classe. Le dispositif s'est maintenu tout au long de l'année et toute l'équipe se félicitait en fin d'année des progrès accomplis par ces enfants qui semblaient partir de si loin en début d'année.

Le principe du décloisonnement est une pratique courante avec les élèves en difficulté dans le premier degré. Il permet d'adapter les parcours scolaires face à des difficultés spécifiques dans le cas d'EBEP, en allant dans une autre classe pour travailler telle notion dans telle discipline qui est censée être acquise dans la classe d'âge mais pas par l'élève en question. Les élèves allophones sont des EBEP et dans ce cadre, le décloisonnement peut être une solution en cas d'absence ou d'insuffisance de prise en charge par l'UPE2A. Cette année, j'ai d'ailleurs parfois accueilli en UPE2A un élève de CM1 qui avait parfois des problèmes de comportement et d'apprentissage. Il venait alors dans ma classe, restait calme, faisait son travail avec mon aide et ensuite était fier d'être expert en français et d'accompagner les élèves allophones.

Malheureusement, ces décloisonnements sont peu mis en place dans le second degré.

2.9. Ce que les enseignants ont mis en place

Ce qui vient en premier lieu c'est l'accueil, la bienvenue, pour que l'enfant se sente bien, qu'il ait envie de venir à l'école et de se faire des amis. Il doit adopter une posture d'élève en s'impliquant dans les activités tout en respectant les règles de vie à l'école. Il faut, avec les parents, qu'il y ait une volonté de s'intégrer dans la société en s'ouvrant aux activités extra-scolaires : cantine, centre aéré, centre social, clubs, ... Enfin, on veillera à ce que les progrès soient toujours là. On sait en effet en tant qu'enseignant que l'absence d'évolution, de progrès dans les apprentissages est un signe de grosses difficultés pour lesquelles il faudra remettre en cause l'accompagnement de l'élève qui s'avère peut-être inadapté.

Face à l'arrivée d'un élève allophone, certains professeurs des écoles n'ont rien mis de particulier en place, veillant simplement à ce que l'enfant se sente bien entouré. D'autres ont adapté le matériel didactique : affichages des consignes en particulier, de l'alphabet, des nombres, etc On pourra mettre à disposition un ordinateur avec casque audio pour un travail en autonomie, des livres numériques sonores, un coin jeux. On pourra adapter son enseignement : utilisation du dispositif « Comparons les langues » vu plus haut, utilisation du jeu en EPS en particulier, étudier le même livre mais dans la langue de chacun, un travail spécifique sur l'apprentissage de la lecture si il s'agit d'une classe avancée, à partir de CE2.

Au niveau de l'organisation de la classe, on peut mettre en place des dispositifs utilisés pour les EBEP comme le tutorat, les activités différenciées (tout le monde travaille sur le même thème et chaque élève a un travail adapté à son niveau). Le projet Allotab' propose à l'aide de tablettes numériques des activités différenciées avec trois niveaux de travail faisant suite à une évaluation diagnostique. Il faudra bien sûr avoir du matériel informatique en bonne état, ce qui n'est pas souvent le cas dans les écoles primaires. Cette année j'ai eu à disposition des ordinateurs portables mais les élèves passant beaucoup de temps à débogger les appareils. On pourra mettre en place des groupes de besoin où cette fois chaque groupe est dissocié des autres groupes avec un travail spécifique. On pourra profiter de la présence d'un élève venant d'un pays qu'on ne connaît pas lui donnant ainsi le statut d'expert qui va nous décrire sa langue, son pays, sa culture.

2.10 Qu'est-ce que l'inclusion ?

Le principe de l'inclusion est assez clair dans l'esprit des enseignants. L'élève est inclus dans une classe ordinaire de sa classe d'âge afin qu'il crée des liens et ait un vécu avec son groupe. C'est un travail de coopération où l'élève s'intègre à la classe et où la classe va s'adapter aux besoins de l'élève nouvellement arrivé en son sein. C'est donc un travail qui va dans les deux sens, de l'élève à la classe et de la classe à l'élève. L'élève est le bienvenu avec

ses origines mais il doit aussi « accepter de poser ses valises et de s'ouvrir au pays d'accueil ».

La différence avec l'intégration n'est pas toujours très claire. Mais certains ont perçu que dans l'intégration, le travail est à sens unique, l'élève devant s'adapter sans que le groupe prenne en compte particulièrement sa présence.

2.11 L'accueil des EANA doit-il faire partie de la formation initiales des professeurs des écoles ?

La réponse est oui à l'unanimité. Sont mis en avant le manque de formation, le principe de la « débrouille ». La migration est vue comme quelque chose qui est devenu très courant. On ne peut échapper à l'accueil de ce public pendant sa carrière. L'élève allophone entre dans la « normalité », comme le dit Marie, la maîtresse de maternelle dans le film *Les langues reliées*.

Chapitre 9. S'appuyer sur l'existant

Nous l'avons dit déjà, cette formation vient en prolongement du projet DODILI et donc s'appuie sur le film réalisé dans ce cadre, *Les langues reliées*. Plusieurs ressources et expériences de formation nous ont aidé aussi à mettre en place notre stage. Nous nous sommes appuyé sur un stage du CUEF/CASNAV Grenoble, (Trimaille 2018), une formation « EANA » pour l'école de Ventavon (Hautes-Alpes), (CASNAV Aix-Marseille, mars 2021), les modules de formation du CARAP (voir site web), le guide du formateur de l'ADEB (Nicolas & Stratilaki-Klein, 2020) ainsi que les ressources des sites des CASNAV d'Aix-Marseille, Grenoble, Strasbourg et Paris.

1. Le film « les langues reliées »

Ce film documentaire a vu le jour dans le cadre du projet DODILI, *Documenter la Diversité Linguistique en Image*, mis en place en 2019 (équipe de projet : Cyril Trimaille MCF, porteur du projet, Diana-Lee Simon MCF HDR, Stagiaire master 2 FLES FC : Martine Roussel). En entrant dans une école maternelle dans un milieu multilingue, ce documentaire propose un support « de restitution et de valorisation pour les participant.e.s, un outil de formation d'enseignant.e.s., et un outil pédagogique pour des étudiant.e.s en formation de Licence Sciences du langage et de master de Français langue étrangère et seconde », (dossier de candidature de l'appel à projet, 2019). Des extraits du film seront régulièrement visionnés avec les stagiaires pour illustrer nos propos.

1.1. Descriptif du film

Même « si l'on sait que la diversité linguistique à l'école est quantitativement importante, les compétences des élèves dans des langues autres que le français restent peu connues et, en partie du fait de leur invisibilité, ces langues pâtissent encore souvent de représentations négatives (voir par exemple Nantes & Trimaille, 2012). L'une des causes de cette absence de connaissance et de reconnaissance des langues des élèves tient à l'absence de formation systématique des enseignant.e.s concernant le rôle des langues de première socialisation, dans un contexte national où, malgré des infléchissements, perdure une idéologie monolingue » (Blanchet 2016). Ce film va donc nous montrer la richesse des compétences de ces élèves déjà en maternelle. Il est disponible auprès de l'association *Azimut* à Grenoble.

1.2. Les enfants et leurs parents

La plupart de ces élèves de maternelle de la banlieue de Grenoble parle d'autres langues que le français à la maison. Arabe, berbère, espagnol, édo, français, anglais, italien, turc, ... se côtoient quotidiennement et forment, comme le dit très clairement une maman une sorte de langage unique dans lequel chacun va puiser ce dont il a besoin pour communiquer avec les autres. Car il est important de noter que les parents sont partie prenante dans cette classe. Ils sont invités à intervenir, à partager leur culture, leurs connaissances. Ils sont interviewés. On leur demande leur avis sur le plurilinguisme.

1.3. Le personnel

La maîtresse, Marie, impliquée de longue date dans l'accueil de ce public allophone en classe de maternelle, explique l'importance de recevoir et de partager toutes ces langues et ces cultures à l'école. Les femmes de ménages, les ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) parlent de leurs connaissances, de leurs compétences souvent oubliées dans les diverses langues qu'elles peuvent connaître et du rôle majeur qu'elles peuvent jouer dans la médiation avec des parents ne parlant pas français.

1.4. Découpage du documentaire

Afin d'illustrer les différentes notions abordées lors des deux premières séances, nous avons extraits certains passages y faisant références. Voici leur description dans l'ordre d'apparition dans le film :

- *Richesse des variétés culturelles et linguistiques d'une classe multilingue. 00'26 à 00'49.*

- *Hierarchisation des langues.* 00'53 à 01'04. 10'09 à 10'45. Très jeunes, déjà, les enfants ont conscience que toutes les langues ne sont pas considérées de la même manière.
- *Contexte et compétence plurilingue.* 01'05 à 01'40. Très tôt, l'enfant plurilingue sait choisir sa langue en fonction du contexte : une langue pour la maison, pour la famille, et potentiellement différente en fonction du lieu d'interaction et/ou de son interlocuteur (par exemple pour les grands-parents au téléphone), pour l'école, ...
- *Accueillir et reconnaître le plurilinguisme des enfants pour qu'ils aient une meilleure estime et confiance en eux-même.* 01'43 à 02'17 et 06'44 à 07'14.
- *Importance de travailler avec les familles, accueillir les familles pour accueillir l'enfant.* 02'18 à 02'52 et 08'05 à 08'19.
- *L'éveil aux langues.* 02'53 à 03'07. 19'34 à 20'13.
- *La compétence plurilingue.* 02'54 à 03'41. Un enfant dit parler toute langue. 16'25 à 17'03. Passer d'une langue à l'autre.
- *S'ouvrir à l'autre, à son pays, à sa culture, à ses langues.* 03'42 à 04'05. 17'05 à 19'33. 20'14 à 21'55.
- *Le répertoire verbal.* 04'07 à 05'15.
- *La compétence de communication.* 05'17 à 05'34.
- *Pour que la diversité devienne normale.* 05'35 à 06'19.
- *S'appuyer sur sa ou ses langues, les reconnaître, les valoriser sont les bases pour faciliter l'apprentissage du français.* 07'15 à 08'04.
- *Pas toujours facile d'arriver de l'étranger : témoignage d'un adulte sur son enfance.* 09'29 à 10'07. L'impression d'être à part au début.
- *La compétence interculturelle.* 10'47 à 12'28.
- *Richesse du plurilinguisme.* 12'30 à 13'12.
- *Importance de s'appuyer sur les compétences de chacun dans un contexte multilingue.* 13'13 à 13'35.
- *Liaisons école / famille.* 13'37 à 15'04. 21'56 à 22'47.
- *Langues et identité : peur de perdre sa langue d'origine.* 15'05 à 15'54.
- *La bilinguisme est-il problématique ?* 15'55 à 16'24.
- *En finir avec le cloisonnement des langues.* 22'48 à 23'28.

- Les valeurs de l'école accueillant les enfants comme les familles pour une meilleure intégration. 23'30 à 25'14.

2. Le CARAP

Michel Candelier (2003) est directeur du site web du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe). Ce site propose un kit de formation pour les enseignants et les formateurs ainsi que de nombreuses ressources pour les approches plurielles.

Grâce à ce kit nous avons pu travailler sur un document (Annexe 5) proposant dix-huit parties mélangées de différents textes. La tâche était de regrouper les différentes parties dans six langues différentes, donc trois parties par langue et ensuite de mettre ces parties dans l'ordre pour avoir un texte sensé et cohérent. Supposant que l'anglais était la langue la plus parlée par tous, elle servait d'exemple.

Nom de la langue	Placez le texte dans le bon ordre		
	1ère partie	2de partie	3ème partie
(Exemple) anglais	1	16	9

Figure 3. Extrait de « Quelques langues d'Europe et d'ailleurs », CARAP, guide formation module découverte, en ligne (2013 : 4)

Chacun, formateurs compris, va donc dans un premier temps se repérer avec ses connaissances, se focalisant dans un premier temps sur les langues connues ou ressemblant à des langues connues comme l'Italien et l'Espagnol ou le Néerlandais et l'Allemand. Puis on va chercher des similitudes entre les parties, sur l'écriture par exemple pour le texte en Grec, sur des mots qui se répètent, sur des lettres particulières comme le å suédois, le ö néerlandais, le ç ou le ã portugais.

Il faudra ensuite mettre ces parties dans l'ordre en s'attachant au sens pour les langues connues ou ressemblant à des langues connues, en créant des liens pour les autres. Ainsi on pourra (extrait de correction de « Langues d'Europe et d'ailleurs » du CARAP) :

- Se servir du fait que la première ligne commence avec un décalage vers la droite ;

- Se servir du point de fin de phrase (qui n'était fourni que pour le grec) ;
- S'aider de la compréhension de certains mots et de ce que cela implique pour ce qui suit ou précède : *van* (= *de* en néerlandais) doit vraisemblablement être précédé d'un substantif (ici : *vermindering* – qui signifie *réduction*) ;
- S'aider de la morphologie : même sans connaître vraiment le portugais, on peut, à partir de la connaissance d'autres langues latines, savoir que après *boas* on doit trouver un mot qui se termine aussi par *as* (*practicus*) ;

Pour finir, on travaillera sur des langues plus éloignées comme certains créoles. On notera alors qu'oraliser permet parfois de mieux comprendre un texte dont certains sont différents de l'écrit français tout simplement parce qu'ils sont écrit phonétiquement comme *Misié* pour Monsieur, *piti* pour parti en français ou bien *wan* pour *one*, *boto* pour *boat* en anglais.

Bref, l'objectif de cet exercice tiré des ressources du kit de formation du CARAP est de mettre le stagiaire dans une position « d'inconfort » pour le forcer à puiser dans son répertoire verbal des connaissances lui permettant de créer de nouveaux liens avec ces langues plus ou moins inconnues. On abordera ainsi l'aspect affectif de la personne se retrouvant en terre inconnue, surtout en situation d'allophonie et de compréhension très limitée, et la notion de répertoire verbal. En comparant les langues, on créera des liens afin de trouver des solutions permettant une nouvelle compréhension, abordant ici la compétence de communication.

Certains témoignages extraits du kit de formation permettront de faire émerger ou d'illustrer certains apports théoriques de notre travail commun.

3. Le guide de formation de l'ADEB

L'ADEB propose un guide du formateur (Nicolas, Stratilaki-Klein, 2020). L'objectif général est « d'aider les acteurs de l'école à comprendre comment les locuteurs allophones plurilingues se socialisent en alternant plusieurs langues ». Ceci permettra un meilleur « accompagnement des jeunes concernés (et de leurs parents), leur intégration sociale et leur réussite scolaire dépendant en grande partie de la maîtrise de leur(s) langue(s) et de la construction de l'identité sociale, culturelle et linguistique qui s'y rattache ».

Les objectifs de la première mise en situation sera de « mieux comprendre la situation psycholinguistique vécue par l'élève et de réfléchir à la compétence dite plurilingue et pluriculturelle ». Il faudra tenter de comprendre un texte en langue supposée inconnue, en

l'occurrence le turc (Annexe 6) en tentant de s'appuyer sur ses propres connaissances ce qui permettra de « prendre conscience que chacun possède une compétence plurilingue ». Des indices supplémentaires seront apportés si le travail s'avère trop difficile pour certains.

La deuxième activité sera une mise en situation d'intercompréhension (Annexe 7). Les objectifs visés seront « d'appréhender ce qu'est la compétence bi-/plurilingue et de prendre conscience de ses propres représentations sur les langues et les élèves allophones ». La tâche sera d'essayer de comprendre le sens général d'un texte multilingue proposé en deux versions c'est à dire que chaque version de la même histoire sera écrite en un mélange de six langues et que chaque phrase sera proposée en deux langues différentes.

A mouse was walking around the house with her baby.	Un ratòn se pasea por la casa con su ratoncillo.
Tot d'un còp, auson un cat.	Plötzlech ghöre si ä Chatz.
Şoricelul este foarte speriat.	The baby mouse was very frightened.
Il giat s'avischina.	Die Katze kommt näher.
Mama govori mišicu :	Manman-sourit la di ti sourit la
« No tengas miedo y escucha ! »	« Non avere paura e ascolta ! »
É douvan pitit a'y sézi y meté'y ka japé	Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza elle a
« waf, waf, waf »	bublar : « vu vu, vu vu... »
Il gatto riparte subito di corsa, impaurito.	O gato põe-se a fugir cheio de medo.
Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind:	Atunci, mama zice şoricelului ei :
Vês como é útil ser-se bilingue!	« Veses qu' aquò sièrv de saupre una outra lenga ! »

Figure 4 : extrait du guide de formation de l'ADEB (Nicolas, Stratilaki-Klein, 2020 : 14)

Il faudra alors réfléchir à la manière dont nous avons relié nos connaissances à la situation, ce qui nous a aidé, ce qui nous a manqué, aux similitudes que nous avons trouvées avec le français ou d'autres langues connues.

Enfin la troisième activité, à partir de témoignages (Annexe 8 et 9), sera de prendre conscience du bi/plurilinguisme des familles ainsi que des problèmes identitaires que peuvent créer certaines situations.

4. Les ressources des CASNAV et autres organismes

Lors de la troisième séance, nous terminerons d'abord le travail commencé dans la séance précédente sur le thème « comment se comporte-t-on en tant qu'allophone ? » Nous travaillerons sur une langue à l'alphabet différent du notre, l'arabe (Annexe 10). Il s'agira de comprendre comment fonctionne l'alphabet puis de tenter de créer quelques phrases simples. Cet exercice terminé, nous présenterons finalement les contenus des CASNAV.

Les ressources sont multiples, au risque de s'y perdre. Que choisir ? Chaque site des CASNAV à travers la France présente tant de ressources qu'il faudra aider les enseignants à s'y retrouver en se concentrant sur quelques uns sans avoir la prétention d'être exhaustif.

Lors de cette formation, nous nous approprierons des connaissances théoriques sur le plurilinguisme et nous nous mettrons dans la position des EANA en classe. En parallèle, il sera important de ne pas perdre de vue notre posture d'enseignant. Que ferons-nous ensuite dans notre classe de toutes ces nouveautés ? Les vidéos semblent très appropriées pour présenter non seulement des contenus, des supports mais surtout des expériences de classe.

4.1. Partager des expériences d'enseignement

Sacs d'histoires plurilingues et pluriculturelles

Nous commencerons par « Sac d'histoires plurilingues et pluriculturelles », (Chnane Davin 2019), projet rapidement abordé dans les approches plurielles que nous allons détailler ici. La vidéo est téléchargeable sur le site du CASNAV d'Aix-Marseille. Il s'appuie sur une activité déjà bien connue des classes de maternelle, les sacs d'histoires, où les albums abordés en classe sont ensuite partagés et lus en famille. Cette fois, ces mêmes albums seront abordés dans les différentes langues des élèves qui deviendront ainsi experts de leur langue pour la classe. Dans les cas où ces langues seront connues par plusieurs enfants, ce sera l'occasion de discussions, d'échanges et d'argumentation sur les manières de traduire les textes en Français, permettant ainsi cette prise de recul, cette distanciation dont parle Michel Candelier (vidéo *Le plurilinguisme à l'école? un atout pas un obstacle !* Site Académie de Paris Français Langue Seconde). Les familles seront aussi mises à contribution mais non seulement pour le partage de ces histoires dans le cercle familiale mais aussi pour la traduction de ces albums, les parents devenant à leur tour experts.

D'autres supports peuvent être classés dans le même registre de multilinguisme comme des albums pour enfants de chansons à travers le monde. On en trouve en abondance sur le web. Je ne peux m'empêcher de penser à mes élèves du Lycée Professionnel. Les nombreuses versions de *Danser encore*, par HK et les Saltimbanks (2021) pourraient être un bon support pour des adolescents qui pourraient traduire les textes dans leurs langues.

La fleur des langues (extrait de la vidéo *Le plurilinguisme à l'école? un atout pas un obstacle!* 16'40 à 22'17).

L'objectif est d'aider les élèves à prendre conscience de toutes leurs connaissances linguistiques qui constituent leur répertoire verbal. Ils vont fabriquer chacun leur fleur sur laquelle seront inscrites toutes les langues qu'ils connaissent en les classant par leur statut.

Nous aurons ainsi « les langues que je parle », « les langues que je ne parle pas mais que je comprends », « les langues que j'entends » même si je ne les comprends pas, et le « pétale plaisir » avec « les langues que j'aimerais apprendre ». Ces fleurs seront exposées à l'extérieur de la classe pour faire partager ce travail avec tous les enfants de l'école et les encourager à faire de même. On aura ainsi, grâce à un travail ludique, une première approche des biographies langagières pour ces jeunes enfants.

Dans le même état d'esprit, on peut citer l'arbre polyglotte (Maire-Sandoz, 2008). « Sous le préau couvert de l'école a poussé un arbre polyglotte. Sculpture inspirée d'une œuvre de la plasticienne américaine Sarah Zay, un serpent in de mousse monte, du sol au plafond, en spirale décroissante. Tout le long, chacun des cent douze élèves y a planté sa tige de bambou parée d'une fleur et d'un fruit. Les pétales colorés représentent les langues parlées, comprises, entendues, vues écrites ; les fruits oblongs sont calligraphiés de mots choisis et traduits en différentes langues ».



Figure 6 : extrait de l'œuvre de Sarah Zay qui a inspiré l'arbre polyglotte

4.2. Album didactisé

Le secret d'un prénom

Le secret d'un prénom (Bresner 2003), est une histoire en français dans un contexte chinois avec de très belles illustrations faisant penser à la Chine. Nous allons découvrir successivement le prénom des différents personnages de l'histoire avec leur écriture chinoise. Nous devrions, à la fin de l'histoire être capables de reconnaître chaque prénom par leur

idéogramme. Nous pourrions par la suite inventer notre propre prénom en associant plusieurs idéogrammes. A la fin, un texte explique le fonctionnement des prénoms chinois, ce que sont les idéogrammes en comparaison de notre alphabet. On y décrit aussi la prononciation de différents phonèmes avec l'explication des tons de voix. La calligraphie y est présentée comme un art « aussi important que la peinture ». On apprend aussi que le pinceau sert aussi bien à la peinture qu'à l'écriture ce qui permet encore une fois de prendre de la distance par rapport à la langue, montrant ici que toutes les écritures n'ont pas la même valeur à travers le monde.



Figure 5 : un extrait de l'album *le secret d'un prénom chinois* (Bresner, 2003 : 11)

4.3. Des témoignages d'adultes

Nous pourrions retrouver plusieurs témoignages de parents, de personnel d'école, d'enseignants dans le film *Les langues reliées*. Nous noterons celui d'une directrice d'école (extrait de la vidéo *Le plurilinguisme à l'école ? un atout pas un obstacle !* 15'30 à 15'49) qui explique qu'au moment de la première prise de contact, elle interroge les parents sur les langues parlées à la maison. Elle a par ailleurs « enrichi son questionnaire linguistique » afin de repérer quelles étaient « la langue maternelle, les langues d'héritage » et nous dit que dès

cette première rencontre elle lit une petite histoire en Français et en Espagnol et demande aussi aux parents de la lire s'ils le peuvent. Cet accueil dès le début a permis un apaisement, une baisse significative des tensions qui pouvaient exister dans la communauté alentour.

4.4. L'accès au travail des chercheurs

Nous avons vu que certains chercheurs avaient mis au point des kits de formation comme ceux du CARAP ou de l'ADEB. Nous mentionnerons ici la vidéo *Le plurilinguisme à l'école ? un atout pas un obstacle !* Déjà évoquée plus haut, accessible sur le site de l'académie de Paris où intervient à plusieurs reprises Michel Candelier. Nous ne visionnerons pas entièrement cette vidéo qui dure 1 heure 24 mais nous arrêterons sur quelques passages significatifs.

4.5. Un outil mis au point par le CASNAV d'Aix-Marseille

Le Padlet *Accueillir et inclure un élève allophone en classe ordinaire* accessible sur le site du CASNAV d'Aix-Marseille a été réalisé par Samia Semaoune (2020). Une vidéo y présente l'inclusion des EANA. On y trouve les textes officiels. Il y est fait référence au CECRL. On y propose un questionnaire d'accueil pour les familles allophones, des tests d'évaluation en langue d'origine, une description contrastive et les particularités spécifiques de nombreuses langues, des référentiels pour l'élève (imagiers, sous-main, lexique disciplinaire et des consignes), des exercices de vocabulaire, des albums bilingues, des ressources numériques, une sitographie et un espace collaboratif réservé aux enseignants. On aura ainsi une « valise » dans laquelle l'enseignant sans expérience accueillant un élève allophone pourra piocher.

On remarquera, particulièrement *un module de compréhension orale* prévu pour travailler en autonomie à condition d'avoir un ordinateur avec un casque audio et que l'enfant ait un niveau de compréhension orale suffisant. Si l'on n'a pas de connexion internet ce qui est encore souvent le cas dans les classes d'école primaire, il est possible de télécharger à l'avance les pistes audio et d'imprimer les fiches à compléter. Ce sont des questionnaires vrai/faux à partir de dessins de la vie courante ou d'œuvres d'art. Ensuite sont proposés un travail sur les consignes avec par exemple « dessine », « barre », « colorie », « relie », « entoure », ... puis des devinettes. Enfin, on peut faire des exercices d'appariement c'est à dire qu'à partir d'un document audio, on va noter le numéro correspondant à chaque image.

4.6. Un logiciel

Le logiciel *Entrer dans la lecture en FLS* est une application spécialement adaptée à l'apprentissage de la lecture pour les élèves allophones. Sa conception a été coordonnée par

Bertrand Lecocq, directeur du CASNAV de Lille, 2018. Il est à noter que cette ressource, éditée par Canopé n'était plus accessible en ligne au moment de l'écriture de ces lignes. Ce logiciel propose 15 modules d'apprentissage avec des consignes écrites et orales ainsi qu'un dictionnaire/imagier. Pour chaque module sont aussi proposés des exercices d'association graphème/phonème et de discrimination auditive. En cas d'absence d'ordinateur, il est possible d'imprimer les exercices dont la version audio n'est pas nécessaire. C'est un logiciel que je propose à presque tous mes élèves à condition qu'ils aient un niveau de Français au minimum A1.1 pour les tous premiers modules. En complément du logiciel, on peut trouver en ligne un travail proposé par Christine Perego du CASNAV de Lyon.

4.7. Divers sites web

Après cette présentation de ressources spécifiques, nous ferons le tour plus largement des sites des CASNAV d'Aix-Marseille, Grenoble, Strasbourg et Paris.

L'association Dulala a comme objectif de « Faire du multilinguisme de notre société un levier pour favoriser l'égalité des chances et lutter contre les discriminations ». Elle propose, en collaboration avec des chercheurs, des enseignants, des enfants et des familles, des ressources pédagogiques et informatives, des formations pour les professionnels de l'éducation, des ateliers pour les enfants « grandissant au quotidien avec une autre langue que le français ».

Un groupe Facebook « UPE2A » est un réseau d'enseignants partageant leurs connaissances et expériences dans le domaine des élèves allophones. Il sera intéressant par exemple d'y découvrir comment le sujet est abordé dans les différentes académies.

Ces ressources ne sont bien sûr pas exhaustives. L'idée était d'en présenter quelques unes aux stagiaires, d'aider à se repérer sur les sites des CASNAV et d'échanger sur ce que certains faisaient en classe.

Partie 4

-

Analyse de la formation

Chapitre 10. Questions et réactions pendant la formation

Nous avons donc élaboré une formation sélectionnant un contenu, des ressources et en tentant de définir à l'avance les profils des participants ainsi que leurs attentes. Mais une formation est un processus dynamique dans lequel on ne peut tout prévoir, ce qui en fait sa richesse. La formation étant hybride, elle a été filmée ce qui m'a permis de revenir sur les différentes séquences et les interventions des stagiaires. Nous nous arrêterons sur leurs questions et leurs réactions ainsi que sur les réponses apportées par les intervenants qui peuvent être les formateurs comme les autres enseignants.

1. Séance 1 du 19 mai :

1.1. Volume horaire des UPE2A

Nous avons vu que la circulaire de 2012 préconisait un volume de 9 heures hebdomadaire de cours de français pour notre public mais que sur le terrain, il était souvent difficile d'atteindre cet objectif, faute de moyens. Ainsi j'explique que pour une jeune syrienne NSA qui est arrivée en mars, nous avons décidé de faire un gros effort pour elle car elle est, de tous les élèves dont je m'occupe, celle qui semble avoir les plus gros besoins. Je m'occupe d'elle 5 heures par semaine. Une enseignante remplaçante s'occupe parfois d'elle quand elle est disponible. Une AESH (Accompagnant pour Élève en Situation de Handicap) qui est dans la classe pour un autre élève parvient parfois à s'occuper d'elle. Mais le plus souvent ce sont trois heures hebdomadaires que je consacre à chaque élève sur les quatre, puis trois écoles où j'interviens. Je rappelle que l'année prochaine, nous allons développer les conventions pour que les élèves se déplacent vers les écoles dont j'ai la charge. Je n'enseignerai plus que sur deux écoles afin de regrouper plus d'élèves de même niveau et ainsi optimiser mes interventions.

1.2. Repérer les élèves relevant des UPE2A

Comment les élèves sont-ils repérés pour entrer en UPE2A ? Dans les Hautes-Alpes, le flux de migrants a notablement augmenté ces dernières années. Comme c'est un phénomène récent, nombreux sont les enseignants qui ne connaissent pas les dispositifs UPE2A. Une communication par courriel a donc été faite sur tout le département qui n'est malheureusement pas entièrement couvert par les dispositifs. Les UPE2A dans le primaire représentent 2, 75 postes sur tout le département. Et les enseignants sont obligés de mettre des limites à leurs interventions sinon ils passeraient leur temps sur la route sans travail efficace et

s'éparpillant. Regrouper les élèves sur une ville comme Gap est possible. Par contre l'enseignante qui travaille dans le sud du département intervient sur quatre villages différents et passe tous les jours dans les quatre écoles lui occasionnant des déplacements de 100 km quotidiens sur des petites routes de campagne, plus ses déplacements jusqu'à son domicile.

1.3 Ordre de priorité pour la prise en charge

- Sur Grenoble, on va privilégier l'accompagnement des élèves arrivant en CM1 ou CM2 et ne sachant pas encore écrire car il y a urgence au regard de leur passage prochain au collège. Cela renvoie à l'importance des années charnières avec les changements de cycle élémentaire/collège et fin de scolarité obligatoire au moment de la majorité. Le passage au collège est un saut compliqué quand l'élève n'est pas prêt. Mieux vaut alors le garder un peu plus en CM2 jusqu'à n-2 si besoin (n correspond à l'âge normal de scolarisation, n-1 signifiant un an de plus, n-2 signifiant deux ans de plus). Hassan est en CM2, il est n-1. Il a à peu près le même niveau de français qu'Ali dans la même classe mais n-2. Ali part au collège l'année prochaine avec un dispositif UPE2A. Hassan reste encore un an en CM2 car son âge le lui permet. Pour une élève d'âge d'entrée en 6ème, si elle ne parle pas français, mieux vaut la mettre tout de suite en CM2. Ce sera plus adapté car l'école primaire offre plus de souplesse. Tous les élèves et tous les enseignants ont le même emploi du temps donc il est plus facile de mettre en place des décloisonnements pendant lesquels l'élève va quitter sa classe au moment d'un cours de grammaire, par exemple, pour aller faire de la lecture de syllabes en CE1. Il n'y a qu'un seul enseignant pour une classe donc les changements de programme quotidien, d'organisation de la journée, sont plus faciles à gérer. Le professeur des écoles négocie avec lui-même. Par exemple, un professeur de mathématiques au collège, ne peut pas, du jour au lendemain dire : « Et bien demain je ferai maths avec les 6ème 2 de 10h à midi au lieu de 8h à 10h ». D'autre part, un professeur des écoles, de par sa polyvalence va être plus à même de faire du français en cours de mathématiques, à propos des consignes par exemple. Alors qu'un professeur de collège aura plus de mal à sortir de notions purement attachées à sa propre discipline.

- Dans une famille où les élèves ont été scolarisés normalement et où les parents sont très présents et impliqués dans l'éducation des enfants, une petite prise en charge FLE va suffire. La situation va être très variable entre celui qui n'entend le français qu'à l'école et donc qui aura besoin de se faire des amis, d'avoir des relations avec des élèves français et pour qui il faudra privilégier l'inclusion en classe ordinaire même s'il ne comprend pas tout

au début et celui qui est bien intégré et voit des enfants en dehors de l'école et peut se permettre d'être plus en cours de FLS.

1.4. La prise en charge ne se fait pas qu'en UPE2A

Le travail fait par l'enseignant en classe ordinaire est très important même quand il y a une UPE2A parce que c'est dans cette classe que l'élève passe le plus clair de son temps en général. C'est aussi en classe ordinaire qu'il va se faire des amis. Pour autant, la classe UPE2A est aussi importante en tant que groupe particulier qui peut faire office de cocon et rassurer les élèves parfois un peu perdus, désorientés, en insécurité en raison de l'exil et de certains parcours traumatiques. C'est aussi en UPE2A que certains vont créer des liens avec d'autres quand ils n'y parviennent pas en CLO. Il faut donc trouver le bon équilibre. Parfois l'inclusion en CLO est synonyme de « plante verte au fond du cours de physique » (expression citée par une formatrice du CASNAV d'Aix-Marseille à propos d'un élève allophone, lors d'une visite à une enseignante en souffrance dans un quartier difficile)... Elle nécessite donc d'être pensée et organisée :

- Mettre en place un tutorat avec un élève qui parle leur langue,
- Faire du décloisonnement entre différentes classes selon les besoins.

Le décloisonnement au collège s'avère compliqué car il bouscule trop l'organisation générale. L'organisation de l'inclusion se joue beaucoup sur les relations humaines entre collègues. Il peut y avoir de grandes disparités de prise en charge des EANA suivant les écoles même entre celles qui ont une UPE2A.

1.5. Questions sur le plurilinguisme

1.5.1. Suis-je bilingue ?

« J'ai envie de partir en Italie, j'écoute de l'italien sur mon auto-radio dans le but de comprendre puis de le parler. Je ne me considère pas comme bilingue, ai-je raison ? »

Cyril Trimaille : « Je suis bilingue en devenir si je suis dans une démarche d'apprentissage d'une deuxième langue et je suis en contact avec elle. Ce besoin va induire une pratique. Selon Grosjean (1984) c'est un bilinguisme en construction. Il faut déplacer la définition de la compétence pure dans les deux langues à l'usage régulier même si le niveau est débutant dans une des deux langues. L'important est que le cerveau travaille sur les deux langues ».

1.5.2. Qu'appelle-t-on une langue ?

Quelle différence fait-on entre langue et dialecte ? La langue est rattachée à une nation, un pays. Un dialecte est partagé seulement par une partie de la population. Un dialecte peut être une langue officielle mais partagée par seulement un petit groupe de personnes.

- Cyril Trimaille : « il y a un critère géopolitique. Langues et dialectes sont des systèmes linguistiques à part entière, systèmes qui permettent de communiquer, d'exprimer sa pensée, d'élaborer des concepts abstraits, de les transmettre, d'en discuter. C'est partagé dans une communauté plus ou moins large et souvent revêt une importance symbolique dans cette communauté ». Beaucoup de communautés se définissent par leur langue. J'ai pu l'observer avec mes élèves africains. Très souvent le nom de leur langue et le nom de leur communauté est le même (exemple : les Soninkés parlent le soninké). « Une langue est un dialecte avec une armée ». « Une langue est un dialecte avec une marine »¹. Derrière la langue il y a bien un pays.

Cela dit, personne ne nierait que le français est une langue. Et pourtant, comment peut-on considérer le français du Québec ? Est-ce qu'on le range sous français comme si c'était exactement la même chose. Ou on dit que c'est un dialecte du français ? Au même titre que le français de France est aussi un dialecte ?

On estime qu'il existe aujourd'hui autour de 7000 langues dans le monde. Dans ce comptage on va compter plusieurs fois le français, plusieurs fois l'anglais parce qu'il y a des formes différentes comme le français de métropole et celui du Québec mais qui sont mutuellement compréhensibles, même s'il faudra faire des ajustements. Ce sera peut-être la même différence qu'entre un vieux marseillais et un vieux picard. La distance géopolitique n'est pas forcément corrélée avec la distance linguistique. Il faut donc relativiser la frontière entre langue, dialecte et patois. Toute langue a été un moment parlée par un petit groupe puis s'est répandue par les armes, l'économie, les migrations, etc... Une langue est forcément orale ou/et gestuelle, pas forcément écrite. Mais quel que soit son statut, elle permet de communiquer donc à ce titre, c'est une langue. On a dit à nos grands parents de ne pas transmettre leur langue qui valait beaucoup moins. Aujourd'hui, les attitudes changent. Les langues régionales sont revalorisées. L'Éducation Nationale informe les enseignants via son site web Eduscol (2012) de l'importance de reconnaître les langues des migrants.

1. Aphorisme popularisé par le linguiste Max Weinreich (1894 – 1969), pour souligner la différence arbitraire entre dialecte et langue.

1.5.3. Les langues écrites

Sur les 7000 langues dont nous avons parlé, une toute petite partie seulement possède une écriture. Ce qui fait qu'une langue est écrite c'est qu'elle est d'une manière ou d'une autre associée à un pouvoir politique ou économique. Il n'y a pas eu forcément besoin d'écriture. Faut-il donc savoir écrire pour parler de bilinguisme ? Lecture et écriture ne sont pas nécessaires pour être bilingue sinon on exclut tous ceux, et ils forment une majorité, qui parlent une langue non écrite. Le second argument est celui de Marion (une stagiaire) qui apprend la langue et travaille essentiellement l'oral. Ou bien l'élève qui ne fait que parler albanais en famille car il n'est pas allé à l'école. Une fois en France il a bien deux langues même si c'est déséquilibré au niveau écrit / oral. Il a besoin de l'albanais, il l'utilise comme Marion utilise l'Italien quand elle l'apprend pour en avoir l'usage lors de son voyage.

L'écrit est un supplément de la langue qui au départ a comme fonction de transcrire l'oral. L'écrit permet de mettre la langue à distance, de se détacher de l'immédiateté de l'oral. Le bilinguisme peut aider à faire ce déplacement métalinguistique aussi. Au début l'enfant va confondre la chose et le mot. « Le mot train est plus grand que le mot voiture ». Il y a confusion entre l'objet et le signifiant. L'écrit va favoriser cette décentration mais le bilinguisme aussi parce que pour dire *train* il n'y a pas un mot mais plusieurs. Cela aide à faire le lien entre phonèmes et graphèmes. Un même phonème peut être transcrit de différentes manières et inversement.

1.5.4. Le plurilinguisme, un atout, une richesse ? Le problème de la diglossie

La diglossie (ne pas confondre avec dysglosie) est le fait que toutes les langues n'ont pas les mêmes statuts et usages. Elles n'ont donc pas toutes la même valeur aux yeux des locuteurs.

Christine Karmann : « Chez les jeunes exilés, dans les familles, il n'y a pas forcément ce discours de chance, d'atout et d'ouverture. Des jeunes MNA d'Afrique de l'Ouest disent ne parler que français. Et en insistant on arrive à savoir qu'ils parlent 2 ou 3 autres langues. On leur a tellement martelé que la seule langue des ex-colonies c'était le français qu'ils ne reconnaissent plus le doula, le malinké, le bambara. Même chose en Polynésie où parler polynésien n'est pas forcément vu comme une richesse. Pour eux, le statut de la langue française est très élevé. Personnellement, mes parents ont refusé de me parler leur langue, le

francique (Karmann, 2016), car ils pensaient que ce serait un désavantage. Il est donc important auprès de ces jeunes qu'ils reconnaissent leurs langues ».

- Cyril Trimaille: « Beaucoup de pays ont construit une forte idéologie monolingue et notamment la France dans une volonté d'unification suite à la révolution française. Ça a pris 200 ans. Les ex-colonies et territoires d'outremer sont empreints de cette idéologie ».

Henri Boyer (2000) explique que dans l'idéologie unilingue, il y a d'un côté une seule langue pour que tout le monde se comprenne bien et en plus, il y a le côté puriste pour lequel la langue doit être utilisée de façon standard. Il faut réduire au maximum les variations. « Cette idéologie a nourri nos représentations qui tentent de hiérarchiser les langues. Ainsi nous mettons en premier le français, puis les langues étrangères qui sont politiquement et économiquement importantes comme l'anglais, puis les langues enseignées dans le système scolaire. On aura enfin un tas de langues qui seront très basses dans la hiérarchie. En tant qu'enseignant, il y a un travail de déconstruction de ces représentations auprès des élèves ».

1.5.5. La compétence plurilingue

Précisons la définition de la compétence plurilingue proposée par le dictionnaire coordonné par J.- P. Cuq (2003) : « On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de compétence de communication ». Les variétés linguistiques peuvent être par exemple les différentes formes du français (Québec, métropole, Sénégal, ...). « A bon escient » renvoie à savoir utiliser contextuellement la langue, connaître les registres, s'adapter aux situations, ce qu'on appelle la compétence de communication.

Dans la compétence de communication, on a les ressources langagières et aussi un ensemble de connaissances socioculturelles du fonctionnement des langues dans une société. Par exemple, on sait quelle ressource utiliser dans quelle situation. Il y a donc l'aspect langagier et l'aspect socioculturel (savoir qui tutoyer, qui vouvoyer, par exemple).

1.6. Problèmes d'intégration dans une école de Marseille

Une enseignante de Marseille : « Dans certaines classes, tous les élèves sont au moins bilingues. Ils sont nés en France et font souvent partie de la deuxième voire 3ème génération. On voit des différences linguistiques par rapport au projet migratoire des parents . Il y a beaucoup de difficultés chez les Turcs et Kurdes ne serait-ce qu'à l'oral alors qu'ils sont scolarisés depuis la petite section. Les mamans ne parlent pas du tout français. A la maison la

télévision est en turc aussi. Le papa parle un peu car il travaille. Les parents semblent réfractaires à l'école, donnent l'impression d'avoir peur qu'on leur enlève leurs origines. Le problème c'est qu'en fin de compte, les enfants maîtrisent mal le français ».

Christine Karmann : « Ce discours va donc à l'encontre des témoignages d'enseignants qui parlaient d'atout, de richesse à propos du plurilinguisme ».

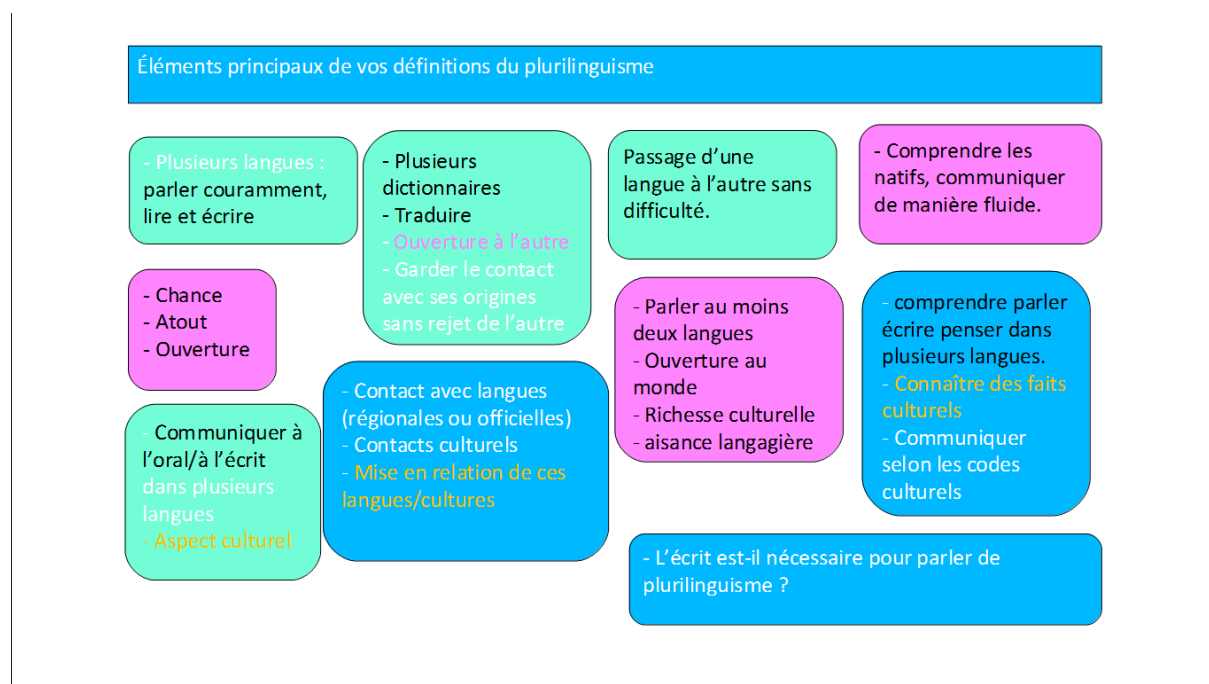


Figure 7 : extrait du diaporama séance numéro 1 du 19 mai 2021 : 12

Selon Christine Karmann il y a des facteurs géopolitiques par rapport aux Kurdes. Leur langue est interdite en Turquie. Il y a donc un travail à faire avec les familles avant tout pour déconstruire ces peurs qu'ils peuvent avoir. Il faut insister sur le fait que le travail de l'enseignant est d'enseigner le Français mais que le travail des parents est de continuer de parler la langue à la maison. Il faudrait arriver à ce que les familles viennent à l'école présenter leur pays, leur culture. On peut faire intervenir des Kurdes qui parlent français et qui expliquent leur parcours et pourquoi on peut apprendre le français sans renier sa langue et ses origines. On peut faire appel à des élèves Kurdes qui aujourd'hui sont à l'université et qui pourraient intervenir avec un rôle de médiatrice / médiateur.

Un autre enseignant de cette même école : « Dans la cours ils restent entre eux, ne jouent pas au foot à l'extérieur, n'ont pas besoin du français. Dans une classe UPE2A où les élèves sont à 80 % turcophones, pourquoi auraient-ils besoin du Français ? C'est dû au nombre. Il manque d'équilibre entre toutes les langues ».

1.7. Dispositifs pour favoriser le lien parents / école

Les OEPRE, comme nous l'avons vu précédemment sont des dispositifs pour une meilleure réussite des enfants en ouvrant l'école aux parents. Ils sont particulièrement adaptés à des situations comme vu précédemment. Même s'il existe un cadre national, les OEPRE sont laissées aux initiatives locales. Un problème de ces dispositifs soulevé par des étudiants en Master didactique du FLES (Falisz, 2017) est l'assiduité, la disponibilité. D'autres choses passent avant. Il sera judicieux de proposer des horaires et des lieux adaptés au public. Ce sont essentiellement les mamans qui s'en emparent. Il s'avère primordiale de rapprocher les parents de l'école notamment quand ils ont des profils sociaux et culturels qui auraient plutôt tendance à les éloigner de l'école. Enfin, il faut faire attention à ne pas renforcer les stéréotypes et les positions avec des malentendus. Cela passe par les échanges, la médiation.

Dans cette même école de Marseille, est organisé en maternelle le café des parents. Quand les parents amènent les enfants, ils restent un peu sur place. C'est un moment convivial. On parle des problématiques du quartier et de l'école. Mais on a du mal à accrocher certaines familles, celles qui en auraient le plus besoin et on le ressent sur les enfants. Les parents qui viennent pourraient faire le lien. L'association Dulala produit de nombreuses vidéos de vulgarisation sur les problématiques autour du plurilinguisme permettant d'expliquer aux parents l'importance du travail effectué à l'école.

2. Séance 2 du 26 mai

2.1. Sa langue à l'école

Karine, stagiaire témoigne : « Les enfants qui entendent une histoire dans leur langue ont les yeux qui brillent. C'est nous qui t'apprenons des mots maîtresse, disent-ils. Certains ne sont pas d'accord sur l'interprétation parce que ce n'est pas le même arabe ».

Ce qui peut être exploité : il y a différentes façons de parler arabe comme c'est le cas en français. Cela permet une prise de distance métalinguistique. « Nous on met l'article à la fin ». Un petit Turc qui est le seul devient expert traducteur / interprète. Il y a légitimation de

la culture des familles dans l'école et des compétences de l'enfant. La maison entre à l'école et est valorisée à l'école. Une autre valorisation est l'inversion. Ainsi les connaissances que l'enseignant n'a pas viennent des enfants ou des parents.

2.2. La langue à la maison

L'idée qu'il ne faille parler que français, même à la maison n'est pas une idée reçue seulement chez certains enseignants mais aussi chez certains parents. Le discours officiel a changé depuis une vingtaine d'années. L'important selon les recherches scientifiques est que l'enfant apprenne bien sa langue première pour pouvoir entrer plus facilement dans la langue seconde ou troisième. Malgré les textes et la science, les représentations, l'idéologie mettent beaucoup de temps à bouger. D'où l'importance de faire des formations. Les réticences sont chez les collègues, dans les familles, dans les discours publics, et notamment pour certaines langues moins valorisées que d'autres.

2.3. A la place d'un élève allophone

Le terme allophone est relativement nouveau. Largement utilisé dans le domaine scientifique d'où il est issu, il commence à entrer chez les enseignants mais est encore largement inconnu du public en général. Il convient donc de ne pas hésiter à l'utiliser auprès des enseignants en classe ordinaire afin qu'il soit connu du plus grand nombre. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, le terme négatif non francophone devrait être abandonné dans le milieu de l'éducation.

2.3.1. Langues de l'Europe, CARAP Annexe 5

Suite à cet exercice nous avons pu mettre en évidence quelques caractéristiques linguistiques qui nous ont permis de répondre au problème posé. Pour repérer une langue, on recherche la succession du même mot dans les trois extraits comme *het* pour le néerlandais. Mais l'ordre pour le néerlandais est difficile, on manque de repère, parfois « au pif ». Pour le portugais, *ão* est significatif. Nous n'avons pas les mêmes facilités pour toutes les langues selon qu'elles sont proches de ce qu'on connaît déjà ou pas. Pour les créoles, il est intéressant d'oraliser pour découvrir certains mots comme *Misié* par exemple. Quand on parle de langue proche du français et qu'on écrit phonétiquement, on a tendance à penser aux créoles.

Nous avons pu constater que lorsqu'on n'a aucun repère connu sur lequel s'appuyer, apprendre une nouvelle langue est très compliqué. Il faut donc créer des liens à l'aide

d'images, avec un imagier par exemple. On a besoin de points de repère visuels. Personnellement j'ai vécu une expérience difficile. Dans le centre ville de Séoul où je n'avais aucun repère, aucune écriture connue dans une ville que je ne connaissais pas, entouré de gens qui ne parlaient aucune langue s'approchant des miennes, j'étais perdu, en pleine insécurité.

2.3.2. Texte en Turc, ADEB. Annexe 6

Sans quelques indices, c'est à dire les quelques traductions, le texte serait presque incompréhensible. Toutefois, on peut trouver quelques informations, même pour un français monolingue.

Les nombres, et noms propres comme *Paris* ou *Léa* sont identiques en français. Deux mots s'en approchent : *adresim* et *pasta*. La suite de *adresim* confirme que c'est bien une adresse et on remarquera l'inversion, rue étant à la fin. *Pasta* peut induire en erreur. En effet, il s'avérera qu'il ne s'agit pas d'une *pasta party* mais d'un gâteau. Un hispanophone ne se tromperait pas, faisant le lien avec *pastel* (gâteau en espagnol).

La mise en page donne aussi des informations. En en-tête, on trouve le lieu et la date. En début de texte on peut penser à "chère Léa", il s'agit donc d'une lettre. En fin de texte, on peut imaginer qu'il s'agit d'une signature même si *Öpüyorum* ne nous renvoie, pour nous Français, à aucun prénom. Finalement, nous verrons que la piste de signature est trompeuse.

Pour ceux qui connaissent les déclinaisons comme les germanistes, *kim* et *kime* y font penser. Comme c'est une question, on peut imaginer *qui* et *à qui*.

Enfin on remarquera un mot qui se répète, *Cumartesi*, qui fait partie de la date. Répété à la fin, on peut le comprendre comme un jour de la semaine. Ainsi il se peut qu'on dise *à samedi* par exemple avant de dire au revoir, le 15 correspondant au samedi suivant l'écriture de la lettre. Au vu de ce qu'on sait maintenant, on peut dire qu'il s'agit d'une lettre d'invitation pour Léa pour dans une semaine.

Avec les informations supplémentaires, *j'ai 8 ans* révèle qu'il s'agit d'enfants et que ce pourrait être un anniversaire. Cela remet en cause les pates, *pasta* pouvant alors être compris comme le gâteau d'anniversaire si on pense qu'un gâteau se fabrique grâce à une pâte sucrée. Pour la date, il est probable que ce soit hors temps scolaire donc le samedi pourrait convenir. Quant aux questions, on peut maintenant y répondre sans trop d'hésitation. *Neden, Pourquoi* : pour inviter Léa à son anniversaire. Si *kim* est bien *qui*, la réponse serait l'enfant

qui va avoir 8 ans et qui s'appellerait *Öpüyorum* même si la forme peut nous faire douter. Il est à noter que phonétiquement, *kim* se rapproche de *qui*.

Lors de la divulgation de la traduction du texte, Thibault, un stagiaire remarque qu'il y a une incohérence, que comme on l'a vu plus haut, la date se répétant, *à samedi* n'est pas *Öpüyorum* comme indiqué dans la traduction mais *Cumartesi*. De plus, on voit qu'il manque une phrase, la dernière, dans la traduction. En cherchant dans le dictionnaire, *öpüyorum* signifie je t'embrasse. La lettre n'est donc pas signée et la dernière phrase pourrait être quelque chose comme *à samedi*.

Plusieurs choses sont à noter à propos de l'erreur de traduction. Tout d'abord que même pour une langue qu'on ne connaît pas, on peut trouver des incohérences qui font penser à des erreurs. Cela développe chez l'apprenant un esprit critique, rappelant que même si c'est écrit sur le web dans un document supposé sérieux, tout le monde peut se tromper. Il est très valorisant pour un apprenant de découvrir une erreur car ça le met dans une posture d'expert. Même si ici, ce ne semble pas être le cas, glisser une erreur dans un texte peut être une stratégie pour contraindre l'apprenant à prendre du recul sur un document.

Qu'est-ce qui peut faire penser à la langue turc ? Les deux points sur les lettres *ö* et *ü*, la présence de signes diacritiques particuliers comme *le ğ* ou *le ş*, deux sortes de *i* avec un point et sans point.

On voit donc qu'en travaillant sur un texte peu compréhensible, on soustrait le sens et on est alors encouragé à étudier la forme ce qui est une entrée dans le métalangage et l'étude de la langue.

2.3.3. Exercice d'intercompréhension, Annexe 7

On retrouve cette logique de recherches d'indices, de liens. On peut noter en particulier le thème des onomatopées qui permet de parler de l'arbitraire du signe en montrant par exemple que les chiens n'aboient pas tous de la même manière dans les langues du monde. Enfin, l'aspect ludique de ce type d'exercices est très motivant pour les apprenants.

2.3.4. Témoignages de plurilingues

Plurilinguisme apaisé, Annexe 8.

On note l'importance de la famille dans la socialisation langagière. La langue est apprise en famille. C'est vécu comme un jeu. L'entrée dans la langue est facile, les progrès rapides. L'intérêt de la mère et de la fille à propos de la comparaison des langues est motivant. Enfin, on notera l'importance de la scolarité antérieure.

Le chinois, langue familiale, en train de disparaître, Annexe 9.

La mère est obligée d'envoyer ses enfants en école chinoise alors qu'on parle la langue à la maison. Malheureusement, le père est peu bavard alors que c'est lui l'expert de cette langue. Il ne parle d'ailleurs que cette langue alors que la maman parle les deux. Sans communication, sans utilisation, la langue est oubliée. Plus jeune la mère n'avait pas senti l'importance de parler la langue et de la garder. Les enfants semblent vouloir oublier la langue, seul le français de leurs amis et demi-frères leur importe.

C'est à ce moment que Karine expose son expérience arménienne dont on a déjà parlé dans *Langues et identité*. « Lors d'un voyage en Arménie, mes parents ne comprenaient plus rien. Lorsque je vais voir mes cousins aux États-Unis, j'ai un peu honte parce que cousins, cousines et tantes continuent de parler arménien. Moi, je suis arménienne d'après eux, parce que j'ai du sang arménien, mais je ne parle pas arménien. C'est une histoire de migration, d'assimilation ».

Christine : « Mes parents avaient une langue régionale, le francique, qu'ils ne m'ont pas transmise pour que je ne sois pas discriminée à l'école ».

Delphine : « La maman hollandaise mariée à un français et vivant en France, continuait à parler hollandais à ses enfants. A un moment donné, le garçon a rejeté la langue hollandaise. La maman pense que son enfant a assimilé le hollandais à ceux qui s'en vont comme ses grands-parents ». « Je ne parle plus hollandais parce que sinon je vais partir », lui a dit son fils.

Nicolas : « Mes parents sont espagnols mais ne m'ont pas parlé espagnol. Il fallait s'intégrer. Mais j'ai appris l'espagnol par mes grands-parents. Et aujourd'hui, je parle à mes enfants en espagnol et ma femme leur parle français. Ils comprennent donc l'Espagnol mais

ne produisent pas beaucoup. Ils ne parlent Espagnol que lorsqu'on part en vacances en Espagne quand ils sont obligés ».

2.4. Le communautarisme, ouvrir l'école aux parents

C'est un thème qui avait déjà été évoqué le premier jour mais auquel nous n'avions pas pensé lors de l'élaboration. Il se trouve que trois des stagiaires enseignent dans une même école de Marseille, où l'importance de la communauté turc pose problème. Ils parlent de la tendance des immigrés à se rapprocher de leur communauté avec le risque de se refermer sur soi. « Si on n'a pas la volonté de s'intégrer, de voir comment vivent les autres, on est vite remis dans le cheptel », dit un enseignant de cette école. Cela peut rappeler l'entre-soi qu'on retrouve chez certains expatriés français par exemple. Quand on est à l'étranger, on peut être rassuré parfois de retrouver les mêmes codes culturels, la même langue. Et ça fait du bien. Un jour que je discutais avec l'assistante d'anglais dans une école de Gap, elle m'avoua qu'elle ne s'était pas faite d'amis français, qu'elle vivait dans un petit groupe d'Américains dont elle n'est sortie que dans le cadre de son travail.

Afin de trouver une solution à la problématique soulevée par ces enseignants, Christine Karmann rappelle ce dont elle avait parlé lors de la séance précédente. Elle suggère de mettre en place des interventions à l'école de Kurdes très bien intégrés, aujourd'hui étudiants. Un enseignant de cette école tient à rajouter qu'il y a tout de même des contre-exemples. Certains élèves sont aujourd'hui trilingues et parlent très bien français.

Ce manque de mélange n'est pas propice à une bonne inclusion en UPE2A comme en classe ordinaire. Des problèmes d'urbanisme sont évoqués. Ainsi on a concentré une même communauté au même endroit sans mixité sociale. Dans la cours, les turcophones jouent entre eux. L'idée de faire venir les parents dans l'école est abordé. Mais une enseignante paraît sceptique : « Cela représente beaucoup d'énergie pour peu de résultats. La tâche paraît énorme. Les mamans sont entre elles et ne vont pas forcément accepter de l'aide d'autres ». « Mais on n'est pas très bons », dit un autre enseignant de cette école. « On ne propose pas de cours de français pour elles. Il y a deux ans, une dame proposait bénévolement des cours de français sur l'école pour les parents. Mais personne ne venait, en tout cas très peu de Turques, surtout des Comoriennes et des Mahoraises. Les mamans pouvaient venir avec les petits. Les cours avaient lieu pendant le temps scolaire. Comme cette bénévole n'avait pas assez de parents, son cours a été transféré dans un collège éloigné et c'est maintenant trop compliqué pour y aller et faire garder les enfants. « Il faudrait qu'il y ait des cours de français pour les

adultes. On aurait dû insister. Peut-être faut-il relancer, faire une enquête à propos des créneaux favorables ».

Pourquoi la première expérience n'a pas marché ? Les mamans préfèrent rester dans leur espace très rassurant. Notre lieu de formation permet de lancer un débat entre les enseignants de cette école qui reconnaissent que les mamans n'osent pas mais ont un réel besoin du Français, et les autres stagiaires. Certains disent qu'il faut essayer, relancer, qu'elles viendraient, d'autres répondent « pas si sûr ». « Cela fait des années (11 ans) qu'on se bat mais la barrière de la langue est toujours là ».

Une enseignante d'une autre école demande : « Est-ce que ces cours sont proposés uniquement dans l'école ou est-ce que vous travaillez avec des centres sociaux ? » Il y avait un centre social avant qui proposait des activités extra-scolaires, centres aérés, mais « ce sont des moyens qui sont tombés à l'eau, faute de subventions. Il y avait des repas mensuels préparés par les mamans pour tout le monde. Ça permettait de financer un peu les activités du centre social. Les enseignants y étaient tous. Ça favorisait les échanges, culinaires en particulier. Peut-être faudrait-il demander de l'aide aux centres sociaux existants ». Il faut recréer du lien entre vie du quartier, centre social et école. Il faut que tout le monde travaille ensemble et non chacun dans son coin.

Sur Gap, les organismes en charge des migrants tentent d'éviter ces problèmes de communautarisme mais il y a un problème de coordination. Les associations accueillant des exilés ont décidé d'ouvrir des logements dans certains quartiers, le CPH décide de disperser un peu les hébergements sur différents villages mais il n'y a pas de concertation avec l'Éducation Nationale et les écoles ont un temps de retard sur la prise en charge. Par exemple, chaque année, des demandeurs d'asile viennent s'installer dans le village de Chorges mais aucune UPE2A n'existe dans cette circonscription. Étant de l'UPE2A la plus proche, celle de Gap, je vais alors ponctuellement à Chorges pour évaluer les élèves et donner quelques conseils mais les moyens humains manquent.

On peut conclure que sans un travail en concertation avec les familles, les structures d'accueil, les centres extra-scolaires, l'école est peu efficace pour une bonne intégration. On ne peut limiter l'accueil des EANA à un travail en UPE2A. C'est à l'ensemble de la communauté éducative, extra-scolaire, familiale, urbaine, villageoise de réaliser ce travail d'accueil.

3. Séance 3 du 9 juin

Avant de proposer l'activité « arabe », nous avons une discussion à propos de l'apprentissage d'une langue à la maison, avec un mooc par exemple (<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/kit-de-contact-en-langues-orientales-arabe/> consulté le 22/09/2021). Pour des adultes qui ne connaissent que l'alphabet latin comme la plupart de ceux présents à cette formation, il est parfois difficile de se motiver, en particulier avec des langues comme l'arabe où on a peu de points de repère.

3.1. Langue avec un alphabet différent, exemple de l'arabe

Ce qu'on remarque par rapport à l'alphabet : suivant la position dans le mot, la lettre ne s'écrit pas pareil. Pour chaque lettre il y a quatre formes possibles, la lettre et ses 3 positions. On peut faire la comparaison avec l'écriture du français où pour chaque lettre il y a différentes écritures, majuscules, minuscules, script, cursives, et différentes polices de caractère, par exemple *g* et **g** ou bien *a* et **a**. Dans certains pays, on écrit l'alphabet latin en script. Par exemple en Turquie ou aux États-Unis, on n'utilise pas l'écriture attachée. L'écriture cursive serait une spécificité française. Encore une fois, étudier une nouvelle langue permet de prendre du recul, de la distance sur sa propre langue. Ici, étudier la complexité de l'orthographe arabe permet de réaliser que notre alphabet est aussi très complexe. C'est donc un travail intéressant non seulement pour des élèves allophones mais pour tous les élèves. Ainsi l'élève arabophone sera alors expert dans sa langue et nous dira : « Vous voyez comme c'est difficile l'écriture arabe ? Vous comprenez que l'écriture française est compliquée aussi ».

On remarque les variations de la langue arabe lors de la comptine des nombres par exemple. En France on est plutôt en contact les variétés d'arabe du Maghreb, la darija, différent de l'arabe classique, et des autres pays arabophones.

Avoir des notions d'arabe permet de comprendre par exemple les erreurs des élèves arabophones qui vont dire « je ne parle arabe », forme de la négation arabe où il n'y a pas le « pas », comme dans toutes les langues romanes d'ailleurs, à part le français. Comme le dit Cyril Trimaille dans le film *Les langues reliées* : « L'éveil aux langues, c'est qu'il n'y a pas besoin de parler pleins de langues, ni même de comprendre pleins de langues. Il y a juste besoin de se constituer une petite culture sur les langues de façon à pouvoir accueillir les compétences des élèves et mener des activités avec eux ».

3.2. Des exemples d'activités qu'on peut faire en classe.

L'activité *Les sacs d'histoires*, permet de faire le lien avec ce dont on a discuté les séances précédentes à propos de l'implication des parents. C'est un travail avec les enfants et les parents qui sont experts dans leur langue, voir traducteurs/interprètes. Une enseignante parmi les stagiaires fait déjà ce genre de travail mais les histoires restent en classe. L'étape de partir à la maison pourra donc être un prolongement de ce qu'elle fait déjà. Les histoires tournent d'une famille à l'autre, permettant d'ajouter des langues au fur et à mesure pour chaque histoire. Le CASNAV de Strasbourg a de nombreuses traductions d'histoires.

Le tutorat est abordé. Nicolas explique que dans sa classe UPE2A, les anciens élèves s'occupent des nouveaux pour expliquer comment marche le logiciel utilisé en classe, ici « Entrer dans la lecture » dont nous avons parlé précédemment.

Le matériel informatique est évoqué. Par exemple, à Marseille les écoles ont été équipées de tablettes *Apple* sans concertation avec les enseignants. Le problème est que ce système d'exploitation refuse les logiciels utilisés habituellement. L'application *Entrer dans la lecture* citée plus haut, permet d'imprimer les exercices sur papier. Mais on perd alors de nombreux avantages et fonctionnalités de cet outil.

Chapitre 11. Le bilan des stagiaires

Nous avons informé les stagiaires qu'il y aurait un bilan à faire et à nous rendre en fin de matinée le troisième mercredi. Un quart d'heure avant la fin nous avons donc distribué des formulaires sous *Libre Office* à compléter. Les quatre stagiaires présents sur place l'ont fait mais seuls deux des stagiaires à distance nous ont retourné le résumé de leurs impressions. Je les ai donc relancés et une stagiaire supplémentaire m'a renvoyé son document. Nous n'avons donc eu les bilans que de la moitié des Professeurs des Écoles. La distance n'a probablement pas facilité la démarche. D'autre part, les présents ont pu donner leur fiche sans donner leur nom alors qu'à distance, nous savions qui nous répondait. Il aurait fallu mettre le questionnaire en ligne afin qu'ils puissent le remplir de manière anonyme.

Voici donc le résumé des réponses que nous avons analysées (questionnaire bilan vierge en Annexe 11).

1. Résumé des réponses

Cette formation a-t-elle répondu à vos attentes ? Pourquoi ?

Les réponses sont toutes positives. Ce qui ressort est que les stagiaires ont pu échanger, poser des questions et avoir accès à des ressources riches.

Est-ce qu'à la suite de cette formation vos rapports aux langues ont changé ? Pouvez-vous préciser ?

A part pour ceux qui ont déjà été sensibilisés par d'autres formations, nous leur avons permis d'être moins exigeant sur leurs propres compétences dans les langues, d'être plus empathiques envers les élèves allophones et de découvrir des fonctionnements de langues différents.

Votre perception du bi/plurilinguisme a-t-il changé, évolué ? Pouvez-vous en dire plus ?

Le perception de ce qu'est le plurilinguisme s'est assoupli. L'idée de deux monolinguisms de natif juxtaposés est abolie. Le plurilinguisme est toujours perçu comme une richesse mais les stagiaires sont aussi conscients qu'il peut être vécu autrement par les élèves ou les familles.

Êtes-vous plus au clair de l'appellation EANA ? En quelques mots, quels seraient aujourd'hui, selon vous, les caractéristiques/éléments de définition qui renvoient à des réalités humaines, linguistiques, scolaires, ou autres ?

Le sigle EANA n'est plus compris comme un élément purement administratif mais renvoie à une réalité humaine d'élève arrivant avec toutes ses compétences acquises précédemment qu'il faut prendre en compte.

Que mettriez-vous en place la prochaine fois que vous aurez des eana en classe ? Avec les élèves ? Avec les parents ? Avec le personnel ? Avec les collègues ?

Ce qui vient en premier c'est le fait de profiter de la présence de cet élève pour faire d'autres activités linguistiques en comparant par exemple les langues de la classe. L'importance du rapport à la famille est mieux prise en compte. On est conscient qu'il faut laisser du temps à l'élève. Rien ne sert à courir après le rattrapage du programme pour eux. Cela viendra plus tard. Il faut profiter des ressources que sont le CASNAV et la présence éventuelle d'un enseignant en UPE2A.

D'après vous, dans quelle proportion la formation initiale devrait prendre en compte l'accueil des eana ?

Les stagiaires sont unanimes pour dire qu'il faudrait une réelle prise en compte de ce public dans la formation initiale.

Le volume horaire a-t-il été suffisant ?

Il est suggéré que 12 voir 15 heures de formation seraient nécessaires au lieu des 9 heures proposées, en sachant que l'administration incite à ne prendre que 6 heures.

Le rapport théorie / pratique est-il correct ?

La réponse est oui. Quelqu'un propose que la formation soit accompagnée d'une visite de classes upe2a ou d'interventions avec des élèves allophones, ce qui pourrait justifier les 6 heures supplémentaires demandées plus haut.

Faut-il plus de théorie, plus de pratique, plus d'échanges ?

Dans l'ensemble l'équilibre est bien perçu. Pour autant, il est demandé d'avoir plus de ressources pratiques, plus d'échanges avec des enseignants spécialisés ou ayant l'habitude d'avoir des élèves allophones, des exemples d'activités en classe sous forme de vidéos, plus de temps pour tester les différentes ressources comme celles des CASNAV par exemple.

2. Notre propre bilan de formateur

Bien que l'ensemble des réponses montre un bon niveau de satisfaction et malgré le faible taux de retour, nous pouvons toutefois définir quelques améliorations à apporter à ce cycle de formation. Le volume horaire pourrait être augmenté en sachant que cette démarche n'irait pas dans le sens d'une prise en compte par l'administration de l'Éducation Nationale qui encourage à ne pas dépasser 6 heures de formation pour entrer dans le Plan Académique de Formation (PAF). Ce temps supplémentaire pourrait être mis à profit en proposant plus d'échanges notamment avec du personnel spécialisé, des visites de classes et le test en temps réel de ressources mises à disposition des différents CASNAV. Les visites de classe amènent une autre réserve très actuelle avec l'épidémie de Covid, celle de la forme distancielle/présentielle de la formation. Il est clair qu'avoir une majorité d'enseignants à distance n'a pas facilité les échanges et que si nous voulions visiter des classes, il faudrait pouvoir être tous en présentiel.

Conclusion

Les dernières connaissances à propos du plurilinguisme ont été étudiées en profondeur. Cette rupture dont parle Diana Lee Simon (2017) a été clairement établie. Être plurilingue ne signifiera plus pour nos stagiaires connaître parfaitement plusieurs langues mais avoir des savoirs divers dans différentes langues qui ont des fonctions variables. L'importance de ne plus cloisonner les langues et les cultures entre elles mais plutôt de créer des liens sans oublier sa ou ses langues premières semble être comprise. Nous avons tenté d'amener les participant.es à se mettre « dans la peau » d'un élève allophone afin de ressentir les difficultés mais aussi les manières de réagir face à la nouveauté de cette langue et cette culture française. Les sensibilités interculturelles selon Bennett ont ainsi pris une place importante dans cette formation tant pour les stagiaires que les intervenants.

Mais nous ne nous sommes pas contentés de rester dans le domaine de la théorie pour deux raisons principales. D'abord parce que l'objet de la formation était bien de « coller » aux expériences et besoins de terrains. Mais aussi, et surtout parce que les stagiaires venaient avant tout chercher à questionner et améliorer leurs pratiques en tant qu'enseignants. Que feront-ils en classe de ces apports ? Seule l'expérience nous le dira.

Nous avons pu développer le sujet de l'accueil des élèves allophones sans nous limiter aux aspects didactiques et linguistiques, en élargissant à l'ensemble des problématiques et en particulier à l'accueil des familles qui semble être un aspect important pas suffisamment pris en compte.

Nous avons vu que malgré la lourdeur du système hiérarchique imposé par l'institution Éducation Nationale, ainsi que la baisse significative de la motivation des enseignants en place, nous sommes parvenus à créer un groupe de stagiaires prêts à s'investir dans une formation prenant sur leur temps libre. Toutefois, si nous voulons reconduire cette formation l'année prochaine, trouverons-nous d'autres personnes suffisamment intéressées pour nous rejoindre ? Nous sommes en septembre et je n'ai eu aucun retour de mon inspecteur qui s'était engagé à faire la demande d'inscrire cette formation au PAF. Il est donc fort probable que si nous voulons reconduire ce module, ce sera dans les mêmes conditions de volontariat.

Personnellement j'ai vécu ces trois demi-journées et leur préparation comme très riches en échanges, en partages, en enseignements. Les apports n'ont jamais été à sens unique

du formateur vers les stagiaires mais plutôt dans une dynamique d’aller-retours, d’actions et de réactions. Les réflexions ont été aussi riches pour les formateurs que les stagiaires. Cela a été probablement facilité par le fait qu’il n’y avait aucune position hiérarchique mise entre nous, Christine Karmann et moi-même ayant un statut d’enseignant comme les professeurs stagiaires, et Cyril Trimaille venant d’une institution différente de la nôtre.

Les extraits de la vidéo ont permis d’illustrer de nombreuses notions abordées mais nous aurions probablement pu encore mieux exploiter son contenu varié si nous avions eu plus de temps.

Comme nous l’avons vu dans le bilan, il serait intéressant dans une formation future, de pouvoir visiter des UPE2A avec les stagiaires.

L’élaboration de cette formation m’a permis de prendre du recul sur ma propre pratique. En tant qu’enseignant en UPE2A en école primaire, les échanges avec les enseignants en CLO est primordiale. Accueillir des EANA et plus largement tous les élèves à l’école ne peut que s’appuyer sur un travail d’équipe.

Depuis cette rentrée de septembre, j’ai évolué dans mon discours auprès des enseignants accueillant des élèves allophones dans leur classe. Je tente de faire passer le message selon lequel avoir un élève allophone n’apporte pas que des inconvénients et des difficultés. C’est aussi une richesse d’avoir un expert dans une autre langue, une autre culture. Alors pourquoi ne pas en profiter ?

J’espère, suite à la demande du CPH de Gap de me faire intervenir dans leur structure, pouvoir améliorer le contact avec les parents et les familles migrantes. Je souhaite parvenir à seconder de manière efficace l’Inspectrice en charge de la circonscription Gap-Embrun non pourvue en UPE2A pour la création d’un nouveau dispositif, essentiel pour l’amélioration de l’accueil de ce jeune public allophone dans les écoles élémentaires.

Espérons que nous revenions à des formations en présentiel qui favorisent le nombre et la qualité des échanges.

Le prolongement de ce mémoire pourrait être, dans quelques années, d’étudier l’impact qu’a pu avoir cette formation sur la pratique en classe et à l’école des enseignants qui y ont participé.

Bibliographie

- Abbott S. (2020). *Interview of Milton Abbott*. IDR Institute.
- Abdelilah-Bauer B. (2006). *Le défi des enfants bilingues*. Éditions La Découverte.
- Académie de Paris (2019). *Le plurilinguisme à l'école ? Un atout, pas un obstacle !*
Disponible en ligne : https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-04/le_plurilinguisme_a_lecole_2014_2014-04-15_17-05-31_706.pdf (Consulté le 17/08/2021).
- Ambrosio S., Araújo E Sá M.-H., Simões A.-R. (2015). *Répertoire Plurilingue et contexte de mobilité : relations et dynamiques*. L'Harmattan. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2015-1-page-9.htm> (Consulté le 22/09/2021).
- Auger N. (2004). *Comparons nos langues*. Éditions Scérén-CRDP du Languedoc-Roussillon.
- Benert B. (2011) *Le plurilinguisme vu par Tomi Ungerer et ses implications pour la question de la traduction*. La traduction dans les cultures plurilingues. Éditions Artois Presse Université. Disponible en ligne : <https://books.openedition.org/apu/5366> (Consulté le 17/08/2021).
- Bennett M. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. Éditions Intercultural Press.
- Billiez et all. (2000). *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*.
- Blanchet P. (2016). *Discrimination, combattre la glottophobie*. Langage et société n°156.
- Bloomfield L. (1935). *Language*. Éditions Allen and Unwin.
- Boyer H. (2000). *Ni concurrence, ni déviance: l'unilinguisme français dans ses œuvres*. Lengasn° 48.
- Bourguignon, Candelier (1988). *La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère*. Les Langues Modernes n°2.
- Bresner L. (2003). *Le secret d'un prénom*. Éditions Acte Sud Junior.

Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Byram, Gribkova, Starkey (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Conseil de l'Europe.

Candelier M. (2002). *Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation*. La lettre de l'ACEDLE, n° 10.

Candelier M. (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Conseil de l'Europe. Éditions De Boeck.

Candelier M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. Les cahiers de l'Acedle, volume 5, n°1.

Candelier M. , Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F.-J., Noguerol A., Schröder-Sura A et Molinié M. (2012). *Le CARAP, compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740> (Consulté le 22 septembre 2021).

Castellotti V. (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Éditions : Presses universitaires de Rouen.

Chnane-Davin F. (2019). *Projet Sac d'histoires plurilingues et pluriculturelles*. SFERE Provence.

Čolić V. (2016). *Manuel d'exil*. Éditions Gallimard.

Conseil de l'Europe (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l'Enseignement Scolaire.

Cortier C. (2007). *Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants*. Les Cahiers de l'Asdifle, n° 18.

Coste D. (2003). *Postface. Contextes, dispositifs, acteurs*. Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Lidil. Disponible en ligne : https://www.academia.edu/37256372/2003_Contextes_dispositifs_acteurs_Postface (Consulté le 18/08/2021).

Coste, Moore, Zarate, (2009). Parution initiale 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/168069d29c> (Consulté le 17/08/2021).

Coste, Pietro, Moore (2012). *Hymes et le palimpseste de la compétence de communication*. Dell Hymes : héritage et débat. Éditions : Maison des sciences de l'homme.

Cummins J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. Sprogforum n°19. Disponible en ligne : <http://www.famillelanguescultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues.pdf> (Consulté le 17/08/2021).

Cuq JP. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Éditions CLE International.

Dabène, Bourguignon (1982). *Le métalangage, un point de rencontre obligé entre langue maternelle et langue étrangère*. Le Français dans le monde.

Dardet X. (2018). *Les postures plurilingues des élèves allophones en contexte interculturel*. Master didactique du FLES.

David, Desjean et Trimaille (2017) *Cours élèves allophones et français langue de scolarisation*. CNED.

Ducancel, Simon (2004). *De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue*. Repère n°29. Disponible en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-1.pdf> (Consulté le 17/08/2021).

Dumas F. (2009). *La conservation et la transmission de la langue roumaine dans les familles de Roumains ainsi que dans les familles mixtes franco-roumaines vivant en France*. New Europe College, Petre Țuțea Program, Yearbook 2007-2008, București, New Europe College.

Falisz M. (2017). *Ouvrir l'école aux parents pour faciliter l'intégration*. Mémoire Master didactique du FLES.

Goï C. (2013). *L'inclusion scolaire des eana, : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Eduscol.

Grosjean F. (1984). *Le bilinguisme: Vivre avec deux langues*. Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon.

Grosjean, F. (2013). *Clichés et préjugés concernant le bilinguisme et le biculturalisme* [A bonne école.net]. Disponible en ligne :

https://www.francoisgrosjean.ch/interviews_2013_fr.html (Consulté le 17/08/2021).

Gumperz J. (1964). *The ethnography of communication*. Éditions Wiley-Blackwell.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éditions de Minuit.

Hammer, Bennett et Wiseman (2003). *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*. International Journal of Intercultural Relations.

Hawkins E. (1984). *Awareness of Language : An Introduction*. Éditions Cambridge University Press.

Herlitz, Ongstad, Van de Ven (2007). *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective Theoretical and Methodological Issues*. Le Français Langue Maternelle est-il une langue vivante ? Éditions Rodopi. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3609?lang=fr> (Consulté le 17/08/2021).

Héran, F. (2017). *Avec l'immigration*. Éditions La Découverte.

Hufeisen, Neuner (2004). *Apprentissage d'une langue tertiaire, l'Allemand après l'Anglais*. Conseil de l'Europe.

Hymes D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Éditions Hatier-Credif.

INSEE (2021). *Recensement de la Population 2018*.

James, Garrett (1992). *Language awareness in the classroom*. Éditions Longman.

Kevran (2013). *Les langues du monde au quotidien*. Éditions Canopé.

Kochman R. (1982). *Y a-t-il une langue maternelle dans la salle ?* Langue maternelle et communauté linguistique. Langue Française, n°54. Disponible en ligne :

https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1982_num_54_1_5287 (Consulté le 17/08/2021).

Kundera M. (1990). *L'insoutenable légèreté de l'être*. Gallimard.

Lacan J. (1975). *La troisième*. Lettres de l'École freudienne.

Lahire B. (2011). *L'homme pluriel*. Éditions Fayard.

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Réédition Le livre de poche.

- Maire-Sandoz M.-O. (2008). *Un arbre polyglotte. Ville école intégration*. Diversité, n°153.
- Matthey, Simon (2009). *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*. Lidil 39. Disponible en ligne sur : <https://lidil.revues.org/2732> (Consulté le 17/08/2021).
- Moore D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Éditions Didier.
- Moore, Brohy (2013). *Identités plurilingues et pluriculturelles. Sociolinguistique du contact*. Éditions ENS.
- Moro M-R. (2007). *Aimer ses enfants, ici et ailleurs*. Éditions Odile Jacob.
- Nicolas C. , Stratilaki-Klein S. (2020). *La prise en compte du plurilinguisme dans l'inclusion scolaire. Guide de formation*. ADEB. Disponible en ligne : <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2020/10/GUIDE-FORMATION.pdf>. Consulté le 18/08/2021.
- Peutot F., Cherqui G. (2015). *Inclure : Français de Scolarisation et Élèves Allophones*. Hachette.
- Porcher L. (1978). *L'interculturalisme en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Pourhadi T. (2012). *Impacts des échanges universitaires internationaux sur les étudiants de l'Université Lumière Lyon 2: cap sur le Brésil*. Master 2 Science de l'éducation.
- Rigoni I. (2017). *Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France*. Alterstice.
- Roulet E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Éditions Hatier-Credif.
- Simon D. (2017). *Approches plurielles et éducation plurilingue et interculturelle*. CNED.
- Trimaille C. (2018). *Appréhender le plurilinguisme et les langues des EANA en vue de leur inclusion*. Formation Casnav Grenoble / CUEF : Centre Universitaire d'Enseignement du Français.
- Varro G. (2007). *Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*. Synergies Chili, n° 3.

Vatter C. (2003). *La recherche interculturelle. Etat des lieux en Allemagne*. Éditions Presses universitaires de Nancy. Disponible en ligne :

<https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4527> Consulté le 18/08/2021.

Walter H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Éditions Robert Laffont.

Sitographie

Académie de Paris (2014). Vidéo : Le plurilinguisme à l'école ? Un atout, pas un obstacle ! https://video.ac-paris.fr/mp4/2016-10/diversite-linguistique-sd_hd.mp4 (Consulté le 17/08/2021).

Académie de Poitiers : guide pour accueillir et scolariser un élève allophone (2016) http://web17.ac-poitiers.fr/Jonzac/IMG/pdf/guide_pour_accueillir_et_scolariser_un_eleve_allophone.pdf (Consulté le 18/08/2021).

Allotab, projet <https://dane.ac-nancy-metz.fr/allotab-activite-differenciee-avec-tablette-pour-des-eleves-allophones/> (Consulté le 18/08/2021).

Ben Jelloun T. (2007). On ne parle pas le francophone. https://www.monde-diplomatique.fr/2007/05/BEN_JELLOUN/14715 (Consulté le 17/08/2021).

Café Pédagogique (2019) : étude TALIS, Teaching and Learning International Survey <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/06/19062019Article636965388997677760.aspx> (Consulté le 18/08/2021)

Calin D. (2000). Construction identitaire et sentiment d'appartenance : <http://dcalin.fr/textes/identite.html> (Consulté le 17/08/2021)

CARAP Guide de formation module découverte (Consulté le 18/08/2021) : <https://carap.ecml.at/Teachertraining/Discoverymodule/tabid/2963/language/fr-FR/Default.aspx>

CARAP Key concepts, Les approches plurielles des langues et des cultures (Consulté le 22/09/2021) : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

CASNAV Aix Marseille, Sacs d'histoires : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10696503/fr/projet-sac-d-histoires (Consulté le 17/08/2021).

CASNAV Aix-Marseille : accueillir un eana en classe ordinaire (Consulté le 18/08/2021). https://padlet.com/casnav_formation/cj2shjh0f4ce

CASNAV Grenoble, enseigner en inclusion (Consulté le 17 juillet 2021). <https://casnav.web.ac-grenoble.fr/premier-degre-0/en-inclusion>

CASNAV Strasbourg : histoires traduites <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/> (Consulté le 18/08/2021).

CIMADE (018). Scolarisation des MNA. <https://www.lacimade.org/scolarisation-des-jeunes-non-reconnus-mineurs-victoire-dans-les-hautes-alpes/> (Consulté le 17/08/2012).

ConBaT+ du CELV : <http://combat.ecml.at> (Consulté le 17/08/2021)

Debray (2005). Débat Gauchet-Debray, cherchons république désespérément. <http://www.marcelgauchet.fr/blog/?p=2148> (Consulté le 17/08/2021)

Dudala Association <https://dulala.fr/> (Consulté le 18/08/2021).

Eduscol (2012). Idées reçues à propos de l'apprentissage du Français aux élèves allophones. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf (Consulté le 17/08/2021).

Entrer dans la lecture, supplément <https://entredanslalecture.wordpress.com/> (Consulté le 18/08/2021).

Euromania : www.euro-mania.eu (Consulté le 17/08/2021)

Evlang : bilan du programme européen (2003) : http://jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm (Consulté le 18 juillet 2021).

HK et les Saltimbanks (2021). *Danser encore*. <https://www.youtube.com/watch?v=TDREy8DGt0I> (Consulté le 18/08/2021).

Le Monde : L'impossible oubli de sa langue maternelle. https://www.lemonde.fr/vous/article/2006/05/30/l-impossible-oubli-de-sa-langue-maternelle_777733_3238.html (Consulté le 17/08/2021)

Libération (2018) : PISA https://www.liberation.fr/france/2018/06/11/pisa-l-ocde-pointe-les-disparites-d-acces-a-des-enseignants-de-qualite-en-france_1658101/ (Consulté le 18/08/2021)

MEN : conseiller pédagogique (Consulté le 18/08/2021). http://cache.media.education.gouv.fr/file/PosteAProfil/12/2/Fiche_poste_CPC_915122.pdf

Rigoni I. Formation inclusion des eana en upe2a. Casnav Aix Marseille (juin 2021)
https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10944456/fr/la-prise-en-charge-des-eana-en-upe2a (Consulté le 18/08/2021).

Simon D. Trimaille C. (2021). Les langues déliées. Colloque : Pourquoi faut-il parler les langues maternelles aux bébés, aux enfants, aux adolescents ?
<https://revuelautre.com/colloque/intervention-colloque/atelier-1-plurilinguisme-a-lecole/>
(Consulté le 17/08/2021)

Ungerer T. *La guerre des enfants, extrait* 2018). Youtube, CPB Films.
<https://www.youtube.com/watch?v=LiXXVKvTDEQ> (Consulté le 22/09/2021).

Sigles :

ADEB : Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

CASNAV : Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CIMADE : Comité Inter Mouvement Auprès Des Évacués

CFA : Centre de Formation des Apprentis

CLO : Classe Ordinaire

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé

EBEP : Élève à Besoin Éducatif Particulier

EGM : Etats Généraux des Migrations

FLE : Français Langue Étrangère

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde

FLS : Français Langue Seconde

HDR : Habilitation à Diriger des Recherches

MCF : Maître de Conférence

MEI : Mineur Étranger Isolé, ancienne appellation des MNA, toujours utilisé par
certaines associations qui refusent le terme MNA

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MLDS : Mission de Lutte contre le Décochage Scolaire

MNA : Mineur Non Accompagné

MODAC : Module d'Accueil et d'Accompagnement pour les EANA

NSA : Non Scolarisé Antérieurement

OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants

OQTF : Obligation de Quitter le Territoire Français

PAF : Plan Académique de Formation

PSA : Peu Scolarisé Antérieurement

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

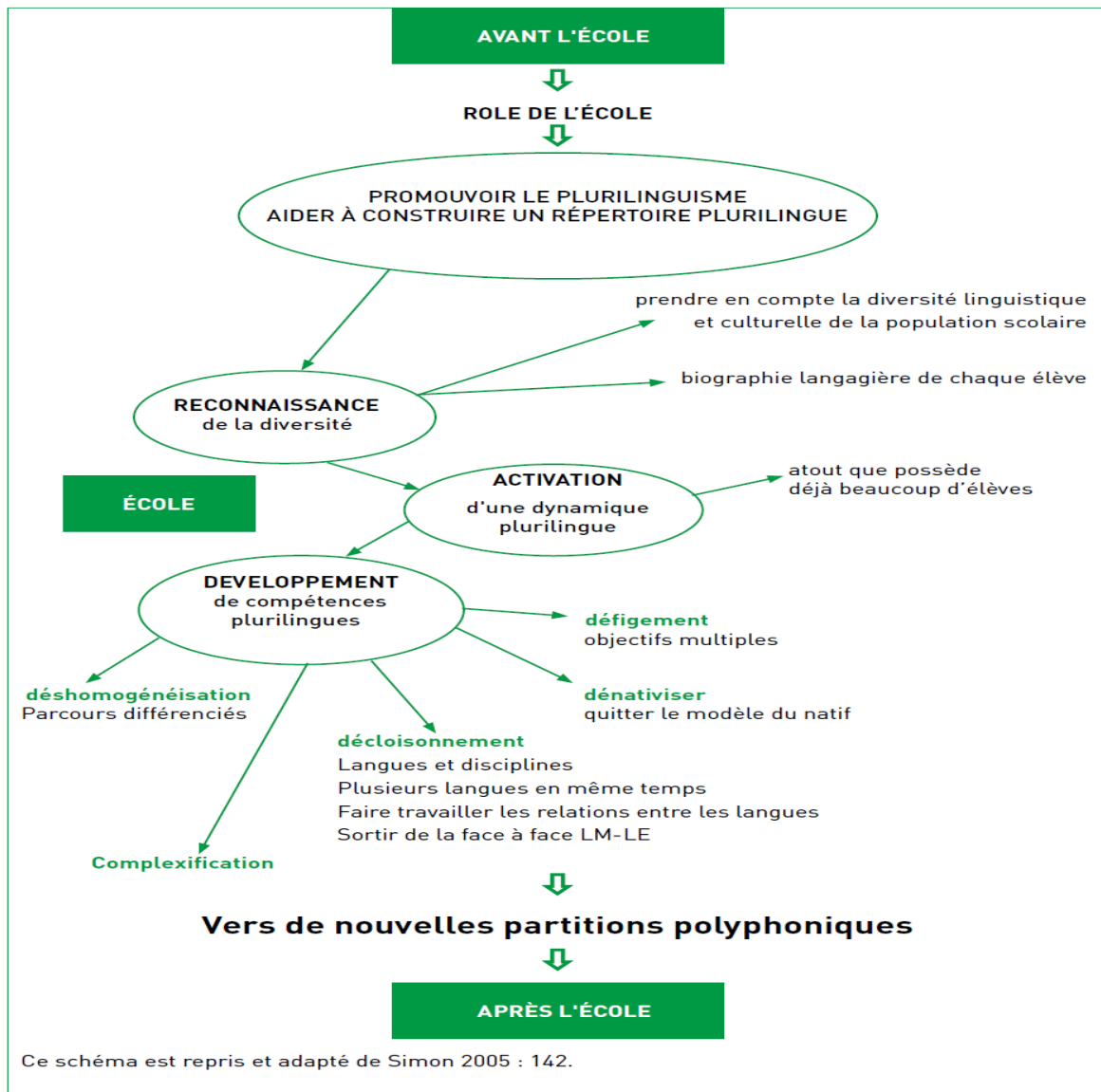
Annexe 1

Les différentes appellations des EANA (voir page 38)

Expressions désignant le public	Critères mobilisés par la désignation	Commentaires
« <i>enfants immigrés</i> » « <i>enfants de migrants</i> » (dans CEFISEM puis circ. 1986)	Migration, mobilité	Le parcours migratoire auquel il est fait allusion est tantôt celui des enfants eux-mêmes ou celui de leurs parents.
« <i>primo-arrivants</i> » (circ. 1986) « <i>nouveaux arrivants</i> » <i>élèves nouvellement arrivés en France</i> (ENAF) (circ. 2002) « <i>nouvellement arrivés</i> » (circ. 2002 & 2012)	Caractère récent de l'arrivée en France ou dans le système scolaire français	Le critère de l'entrée dans le système scolaire étant celui devant primer. On peut encore déceler une nuance entre « arrivant » et « arrivés » quant à l'aspect accompli de la mobilité.
<i>enfants étrangers</i> « <i>élèves de nationalité étrangère</i> » (circ. 2002) ;	Situation juridique à l'égard de la nationalité	Critère d'altérité décrit en négatif, défini par l'absence de nationalité française.
« <i>non francophones</i> » (circ. 1986)	Aspects du répertoire verbal et compétences linguistiques	Décrit en négatif, défini par l'absence du français.
« <i>sans maîtrise suffisante de la langue française</i> » (2002)	Aspects du répertoire verbal et compétences linguistiques	Critère de compétence décrit en négatif.
« <i>allophones</i> » (circ. 2012)	Aspects du répertoire verbal et compétences linguistiques	critère d'altérité décrit en positif :
« <i>sans maîtrise suffisante (...) des apprentissages</i> », (circ. 2002&2012)	Degré insuffisant de connaissances/compétences scolaires	Ce critère permet d'inclure dans la catégorie des EANA des élèves qui seraient francophones mais peu ou pas scolarisés antérieurement

Annexe 2

Modèle de promotion du plurilinguisme selon Simon, 2017, page 28 (voir page 54)



Annexe 3

Les objectifs de formation (voir page 55)

Objectifs	Activité	Ressources
Faire évoluer ses représentations sur le plurilinguisme	Description, résumé des différentes représentations des stagiaires à propos du plurilinguisme. Discussion	A partir du questionnaire d'avant stage et des données théoriques sur la plurilinguisme
Connaître les concepts de répertoire verbal, compétence de communication et compétence plurilingue	Cours magistral, théorique, discussion	- Présence d'un chercheur, Cyril Trimaille - Extraits du film les langues reliées pour illustrer les notions
Prendre conscience de la hiérarchisation des langues dans les représentations sociales	Apports scientifiques, discussion, témoignages	- Présence d'un chercheur, Cyril Trimaille - Extraits du film les langues reliées pour illustrer les notions
Compléter ses connaissances sur les eana. Savoir ce que revêtent les différents termes du sigle eana	Prise de connaissance des textes officiels et de l'historique de la prise en charge des eana et de leur appellation	- Circulaires du MEN - Témoignages d'enseignants, d'associations, de juristes - Documents scientifiques
Connaître l'importance d'avoir des bases solides dans sa langue maternelle pour apprendre une nouvelle langue	Apports scientifiques, discussion	- Présence d'un chercheur, Cyril Trimaille - Expérience « Comparons les langues »
Comprendre les liens forts entre langue et identité. Comprendre le rôle du plurilinguisme dans la construction identitaire	- Apports scientifiques - lectures de témoignages - visionnage d'extraits vidéo	- Présence d'un chercheur, Cyril Trimaille - Extraits du film les langues reliées pour illustrer les notions - Témoignages extraits de l'ADEB et témoignages de stagiaires éventuellement
Connaître la différence entre FLE et FLS	Cours magistral, théorique, discussion, échanges entre enseignants	Historique de ces notions, leur évolution, cours eana Master didactique du FLES, UGA
Être capable de résumer les différentes connaissances acquises lors de la première séance	Discussion en début de séance	Résumé du cours précédent
Connaître et comprendre les différentes appellations des élèves allophones	Lecture d'un tableau	Extrait du cours eana Master didactique du FLES, UGA
Se mettre à la place d'un élève qui découvre une nouvelle langue afin de comprendre ce que cela implique	Exercice de rangement de différents textes écrits en différentes langues	- Kit de formation du CARAP - Document ADEB en turc - Éventuellement connaissances des stagiaires

Prendre conscience de ses représentations sur les langues et les élèves allophones	Mise en commun et échanges suite à l'exercice précédent en essayant de se représenter les difficultés des élèves	Documents complétés par les stagiaires
Prendre conscience de ses représentations au sujet de l'enseignement des langues	Réfléchir à ce que les nouvelles notions acquises peuvent faire évoluer ses propres manières d'enseigner les langues	- Résumé du cours et des exercices réalisés - Éventuellement témoignages d'enseignants présents
Réfléchir aux liens que je crée entre mes connaissances linguistiques et la nouvelle langue que j'apprends	Répondre à des questions à propos d'un texte multilingue	Exercice extrait du kit de formation de l'ADEB
Prendre conscience de la difficulté de passer à un alphabet différent de celui qu'on connaît	Découvrir l'arabe écrit et les idéogrammes chinois. Tenter de comprendre quelques mots et de construire quelques phrases simples. Réflexion sur sa propre manière d'aborder cette langue	- Exercice en arabe, CASNAV Aix-Marseille - Album des prénoms chinois
Découvrir ce qui peut se faire en classe avec des élèves allophones	- Visionner des vidéos d'activités faites en classe	Extrait de la vidéo du CASNAV Paris à propos du plurilinguisme
Connaître des ressources en ligne pour accueillir un élève allophone dans de bonnes dispositions	Tester des activités proposées par le Casnav d'Aix Marseille, de Grenoble, de Paris et de Strasbourg	Ressources des différents CASNAV

Annexe 4

Accueillir un élève allophone en classe. Sa/ses langue (s), son plurilinguisme

Questionnaire préalable à la formation du 19 mai (voir page 59)

Sera distribué aux stagiaires avant la formation
et sera à rendre pour le **10 mai au plus tard**.
Pourra être fait lors d'un **entretien** ou via un **questionnaire écrit**

Vous

- Pourquoi êtes-vous intéressé.e par cette formation ?
- Quel est/sont votre/vos langue.s maternelle.s, première.s ?
- Quelle est votre expérience de vie à l'étranger ? Voyages, travail, vie, échanges, ...
- Pour vous, qu'est-ce que être bi/plurilingue ? Tentez de trouver au moins 3 caractéristiques principales.
- Décrivez un exemple de personne bilingue ou plurilingue de votre connaissance : quelles langues utilise-t-elle et comment ?
- Vos principales interrogations à propos du bilinguisme ou du plurilinguisme ?

Élèves plurilingues / allophones, quésaco ?

- Quelle serait votre définition personnelle d'un EANA ? Tentez de lister par ordre d'importance quelques caractéristiques/éléments de définition qui renvoient à des réalités humaines, linguistiques, scolaires, ou autres.
- Avez-vous ou avez-vous déjà eu des élèves allophones en classe ?
- Comment l'avez-vous vécu ? (comme une contrainte, une richesse, les deux, autres...) Pourquoi ?
- Avez-vous mis en place quelque chose de particulier pour les accueillir et si oui, quoi ?
- Avez-vous des exigences particulières envers cet enfant, envers ses parents ?
Si oui, lesquelles ?
- Pour vous, l'intégration et l'inclusion qu'est-ce que c'est ?
- Pensez-vous que l'accueil des EANA devrait faire partie de la formation initiale de tout enseignant ?

Annexe 5

CARAP : Quelques langues d'Europe et d'ailleurs (voir page 70)

1ère activité :

Dans le tableau ci-dessous, vous allez trouver 18 parties de textes écrits dans 6 langues (3 parties de texte dans chaque langue). Essayez de reconnaître ces langues et de placer les parties dans le bon ordre. Répondez à l'aide de la grille.

Grille pour la réponse

Nom de la langue	Placez le texte dans le bon ordre		
	1ère partie	2de partie	3ème partie
(Exemple) anglais	1	16	9

Tableau 1 (6 langues)

1)	Euro banknotes and coin should be considered purely as "pieces of paper and metal" until the date on which they are put into circulation by the banks (ie on or after
2)	På grundval av rådets rekommendation som antogs föregående dag och i enlighet med Europaparlamentets yttrande som avgavs på morgonen beslutade rådet
3)	O Conselho congratula-se com a atenção dada aos aspectos práticos da introdução do euro. As três recomendações da Comissão, de 23 de Abril de 1998, podem constituir um complemento útil aos preparativos em curso a nível nacional nos
4)	« Τεύχη Ευρώ » και μια ηλεκτρονική έκδοση του « InfEuro », του ενημερωτικού δελτίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το ευρώ.
5)	van de schuldquote. Het primaire overschot is van wezenlijk belang voor het handhaven van de duurzame neerwaartse tendens van de schuldquote
6)	sarà premiato dal maggiore benessere derivante dall'introduzione dell'euro. Si apriranno nuovi mercati e gli interessi dei consumatori saranno meglio tutelati grazie
7)	enhälligt – på stats- eller regeringschefsnivå – att elva medlemsstater, nämligen Belgien, Tyskland, Spanien, Frankrike, Irland, Italien, Luxemburg, Nederländerna,
8)	práticas recomendadas podem, enquanto base adequada para essa abordagem, ajudar a facilitar a transição para o euro nestas áreas, especialmente à luz das actuais
9)	bank to debit a particular commercial bank's account for the euro banknotes by the appropriate amount only when its national banknotes are returned to the national central bank by that commercial bank

10)	alla maggiore concorrenza. Quando saremo in grado di valutare i benefici reali, tra 10-15 anni, ci renderemo conto che i vantaggi per le imprese e per i singoli cittadini
11)	Österrike, Portugal och Finland uppfyller de nödvändiga villkoren för införande av den gemensamma valutan den 1 januari 1999. Dessa länder kommer därför att delta i den tredje etappen av Ekonomiska och monetära unionen
12)	Το αντίγραφο αυτό που ενημερώθηκε τον Ιούνιο 2001 με τις τιμές μετατροπής του ευρώ, τον μετατροπέα ευρώ, περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό γενικών και τεχνικών
13)	países em causa, na medida em que favorecem uma abordagem voluntária às questões das comissões bancárias de conversão para o euro e da dupla afixação de preços e de outros montantes monetários, ao mesmo tempo que respeitam a liberdade dos Estados-Membros para tomarem as medidas que considerarem necessárias. As normas de boas
14)	De vermindering van het tekort en met name de gestage toename van het primaire overschot, dat in 1997 meer dan 6% van het BBP bedroeg, hebben ertoe
15)	πληροφοριών σχετικά με το ευρώ, πρακτικές πληροφορίες για την προπαρασκευή της μετάβασης στο ευρώ, ομιλίες, επίσημα κείμενα αναφοράς, σημαντικά έγγραφα όπως τα
16)	E day), when they should be given value on a "step by step" basis, in an incremental way, rather than on a "one-off" basis. One option would be for the national central
17)	Alcuni costi sono inevitabili, ad esempio quelli determinati dalla sostituzione dei programmi dei computer. Tali costi vanno tuttavia visti come un investimento che
18)	bijgedragen dat de schuldquote een neerwaartse tendens is gaan vertonen. De Italiaanse regering heeft onlangs opnieuw haar toezegging bevestigd dat zij het primaire overschot op een niveau zal houden dat in sterke mate bijdraagt tot de vermindering

2ème activité :

Même exercice que l'exercice 1 (simplement, un peu plus difficile !), avec 3 nouvelles langues (voir tableau 2 ci-dessous).

Grille pour la réponse

Nom de la langue	Placez le texte dans le bon ordre		
	1ère partie	2de partie	3ème partie

(Si vous n'avez vraiment aucune idée pour le nom, appelez-les : langues A, B, C)

Tableau 2 (3 langues)

1)	Kuv ua hauj lwm nyob hauv khw tom kev tshuam. Kuv muab tej qhov txhia chaw noj ntim rau hauv phav ntawv. Puas yog ib txog hauj lwm hnyav ? Tsis hnyav,
2)	Lò misyé rivé anba danbwa-a, i maché ké plézi annan tout koté, i ka chaché vyann danbwa, men ké sa chalò-a, vyann-yan ka soti plito ké tan fré. I té pati ké roun
3)	felifi ala baaw pii. Ne a tyai en kon gi mi. We, na baaw a baaw a boto so, no ? Baala mati, a baaw en dungu pii. Na baaw namo i si a baaw en so...
4)	difé. Misyé té telman swèf, so gozyé té ka kasé. I koumansé chaché roun ti krik pou i wè si i ka trapé dilo pou i bwè. I maché, i maché, i maché, i pa ka trouvé so chimen....
5)	hnuv, tiam sis muaj qee zaus kuv ua rau hnuv. Kuv yuav nyob qhov no mus thaum kuv yuav tau kuv ib lub tsev tso. Tiam sis kuv tsis tau muaj nyiaj txaus yuav...
6)	tibi dilo. Bòdi dizè, dilo i té pran-an té fini nèt, i pa menm konprann ké sa. Lò i té bòdi midi konsa, i té swèf ankò, so gorj té sèk kou roun latè ki pa té jen wè lapli, i té ka pri
7)	Mi be e suku wan boto fu bai. Ma namo, a sama di mi be o bai a boto, taki mi fu fende baaw felifi gi en, fu a felifi a boto gi mi. Ne mi taki, ‘Aa, mi akisi a den wenkii te
8)	yeej yooj yim ua. Kuv nyiam ua. Kuv tau nqe zog zoo thiab, tau txaus noj txaus huas Kuv pib thaum xya teev sawv ntxov txog thaum plaub teev tsaus ntuj. Kuv ua tsib
9)	mi weli, mi a fende felifi ye, baala’. Ma namo namo, na baaw felifi mi be mu fende. Ne mi suku te, ne mi fende a baaw felifi. Ne mi gi a sama di be o mele a boto gi mi. Ne a

3ème activité :

Parmi ces 3 langues, il y a deux langues qui sont apparentées à une langue d’Europe (chacune à une langue différente). Pouvez-vous trouver ces deux langues et nous dire à quelle langue elle est apparentée ?

Nom de la langue	Apparentée à ...

4ème activité :

Qu’est-ce qui vous a fait décider quelles parties relevaient de la même langue (ou à quelle langue une langue était apparentée) et qu’est-ce qui vous a fait choisir l’ordre ?

Merci ! Vous avez aimé ?



Annexe 6

ADEB, guide de formation page 10 (voir page 72)

Module 2 - Etape 2 - Mise en situation 1 : Lecture en langue inconnue

1/ Exécutez les consignes a, b et c en vous appuyant sur le texte suivant et en vous aidant des indices 1, 2, 3, 4 et 5. Ecrivez vos réponses en bas de la page. Vous avez 8 minutes.

- a) Kim yazıyor ?
b) Kime ?
c) Neden ? ^[5]

Paris, Cumartesi 8 Ekim 2012

Sevgili Léa,
Ayın 15'inde 8 yasındayım ^[1].
Seni doğum gününe davet ediyorum.
Öğleden sonra gel ^[2].
Pasta yiyeceğiz ^[3], bahçede ^[4] oynayacağız.
Adresim : No 44 Alphonse Penaud sokağı 75020 Paris.
Cumartesi günü görüşürüz !

Öpüyorum

- ^[1] 8 Yasındayım : j'ai 8 ans
^[2] Öğleden sonra : l'après midi
^[3] Yiyeceğiz : nous mangerons
^[4] Bahçede : dans le jardin
^[5] Neden ? : pourquoi ?

- a/
- b/
- c/

Annexe 7

ADEB, guide de formation page 14 (voir page 72)

1/ Par petits groupes, vous avez dix minutes pour lire ces deux versions multilingues du même texte, puis répondre à la question de vocabulaire.

A mouse was walking around the house with her baby.	Un ratòn se pasea por la casa con su ratoncillo.
Tot d'un còp, auson un cat.	Plötzlech ghöre si ä Chatz.
Şoricelul este foarte speriat.	The baby mouse was very frightened.
Il giat s'avischina.	Die Katze kommt näher.
Mama govori mišicu :	Manman-sourit la di ti sourit la
« No tengas miedo y escucha ! »	« Non avere paura e ascolta ! »
É douvan pitit a'y sézi y meté'y ka japé	Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza elle a
« waf, waf, waf »	bublar : « vu vu, vu vu... »
Il gatto riparte subito di corsa, impaurito.	O gato pōe-se a fugir cheio de medo.
Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind:	Atunci, mama zice şoricelului ei :
Vês como é útil ser-se bilingue!	« Veses qu'aquò sièrv de saupre una outra lenga ! »

Parvenez-vous à comprendre le sens général de cette histoire ?

.....

.....

.....

Indiquez quelques mots signifiant :

Chat :

.....

Souris :

.....

Annexe 8

ADEB guide de formation page 17 (voir page 72)

Dans cet extrait, une mère témoigne d'un plurilinguisme « apaisé » pour sa fille, et des pratiques comparatives qu'elles ont ensemble (École H., 2018) :

CHERCHEUR : Et donc X, elle est arrivée quand, ici ?

MERE1 : Elle est arrivée le premier, en septembre.

CH : Du Portugal ?

M1 : Oui, du Portugal, mais on est souvent en vacances, j'ai mes parents qui habitent là, ma maman, mon papa est décédé, mes parents habitaient là. J'allais souvent en vacances ici, à Paris. Je parlais souvent en français à X, mais pas autant. Je pense pour son âge, et pour ce qu'elle fait maintenant, elle parle très bien le français déjà. Pour moi, c'est une petite fille qui a appris très vite. Elle fait des erreurs encore en écriture, mais elle a appris très vite. Elle a un peu eu du mal avec les amis, pour faire des petits camarades, mais maintenant, ça se passe très bien à l'école. (...)

CH : Et elle avait donc un premier contact avec le français ; maintenant, elle le parle correctement. Est-ce qu'elle avait commencé à le lire et à l'écrire, ou pas du tout ?

M1 : Non, à le parler, et des fois, surtout avec des chansons, et puis la télé, j'étais sur la française.

CH : Donc finalement, elle a appris à lire et à écrire en français ici.

M1 : Oui, voilà.

CH : Et est-ce que vous avez remarqué que le fait d'avoir été scolarisée au Portugal, ça l'a aidée pour apprendre à lire et à écrire ?

M1 : Oui oui.

CH : Est-ce qu'elle s'appuyait beaucoup sur le portugais ? Elle faisait des traductions ?

M1 : Elle faisait des traductions, elle faisait comme sa maman, c'est comme ça, et ça en portugais, on le dit comme ça. Et en français, on le dit comme ça, je fais oui. Des fois, je faisais sur internet, on faisait des jeux, par exemple : « Tiens, t'as ça écrit en portugais, maintenant tu vas trouver comment on écrit en français. » Alors elle essayait de le faire, et elle le faisait.

CH : Vous, votre motivation d'apprendre le français, c'était beaucoup plus pour les vacances ?

M1 : Non, pour les vacances, et ça faisait une autre langue, je pense que c'est une langue en plus que le français, portugais, l'anglais, et d'apprendre plusieurs langues, parce que c'est beaucoup, elle a une petite copine qui était espagnole au Portugal, elle aimait tout le temps apprendre \

CH : Du coup, elle a appris un peu d'espagnol avec sa copine.

M1 : Voilà, elle a des petits trucs aussi, qui vient avec un peu d'espagnol. Elle aime bien apprendre.

Annexe 9

ADEB, guide de formation pages 17 et 18 (voir page 72)

Dans cet extrait, une autre mère témoigne de l'oubli de la langue chinoise par son fils et les deux enfants de son mari (École B., 2017) :

CH : (...) C'est-à-dire que vous allez commencer à parler chinois. Ensuite, vous mélangez et un bout de la

phrase est en français. Ensuite, vous reprenez du chinois et vous reprenez du français. Est-ce que ça vous arrive de faire ça ? De mélanger des langues ?

MERE 2 : Je trouve que là en ce moment parfois « si » on mélange. (...)

CH : (...) Est-ce que c'est par exemple quand vous parlez de l'école ou bien quand vous mangez ensemble ?

M2 : Quand on mange ensemble parce que comme les deux enfants de mon mari ils parlent français, parfois je parle avec les enfants de mon mari et lui il est là aussi. Donc, on parle français. (...) Hier, on a parlé de ça. J'ai dit : « Interdit que vous parlez français à la maison. » Il faut apprendre le chinois quand même. C'est très important. Et comme mon mari il parle pas français.

CH : Et c'est à cause du fait que votre mari ne parle pas français que c'est important ou c'est pour une autre raison ? (...)

M2 : Non. Moi, j'ai essayé « que eux » ils apprennent en chinois, mais comme moi je parlais français. Donc, les enfants dans sa tête. C'est comme ça parce que je parlais français. Et j'ai essayé cinq ans, mais ça arrive pas. Là, je dis : « Il faut que vous allez apprendre chinois quand même. » C'est très important, même pour les français. Là en ce moment, le chinois c'est très important quand même. (...) Moi, je dis « C'est très dommage que vous êtes nés dans une famille chinoise, mais vous parlez pas chinois. » Ça, c'est très dommage. (...)

CH : (...) Et vous trouvez ça dommage parce qu'eux finalement ils sont pas bilingues ?

M2 : Oui, c'est ça.

CH : Alors qu'ils pourraient l'être parce qu'ils ont un papa qui parle chinois et qu'ils pourraient \

M2 : Le problème, c'est qu'il parle pas beaucoup. Il communique très très peu. (...)

CH : (...) leur père leur parle chinois, mais est-ce qu'ils comprennent ce qu'il dit ?

M2 : Peut-être, mais comme mon fils vient d'arriver en France il parlait pas un mot français. Donc, ils ont eu la chance qu'on parle que chinois. Moi, je dis que peut-être ça aide. Ben, non. A la fin, en fait, c'est mon fils qui parlait français avec eux.

CH : C'est l'inverse qui s'est passé.

M2 : Oui. Moi, je trouve que c'est très dommage.

CH : Est-ce qu'aujourd'hui encore votre fils continue à écrire et à lire du chinois ?

M2 : Là, il va commencer cette année. (...)

CH : Vous pensez qu'il a oublié un petit peu ?

M2 : Ah beaucoup. Je crois. En écriture, il a oublié beaucoup. Il a pas une base très forte pour l'écriture. (...) C'était pas un très bon élève « pour écriture ».

CH : Et ça l'intéresse de reprendre des cours de chinois ?

M2 : Non. Lui, « il intéresse pas », mais moi je dis : « Il faut que tu vas faire quelque chose parce qu'après c'est l'âge qui passe. » (...) Ben après, tu vas me dire « pourquoi tu m'as dit pas » parce que « toi, t'es ma mère », mais moi je sais pas quand j'étais jeune. C'est comme aujourd'hui, moi je dis aussi qu'y'a des choses qu'on fait plusieurs fois le chemin de trouver

parce que c'est à cause des parents. Moi, je dis pas que c'est la faute de mes parents. Mais, c'est vrai que pour trouver des chemins, les parents c'est très important. (...)

CH : Et du coup, votre enfant, vous le considérez comme bilingue aujourd'hui ? Il est bilingue votre fils ?

M2 : Oui.

CH : Et votre petite fille aussi ?

M2 : Oui.

CH : A la différence justement des deux autres enfants de votre mari qui pour l'instant ne sont pas bilingues ?

M2 : Non. Eux, ils sont pas bilingues.

Annexe 10

L'alphabet arabe et quelques premiers mots (voir page 73)

lettre	nom	fin	milieu	début	phonétique
ا	alif	ـا	ـا	ـا	a:
ب	ba	ـب	ـب	ـب	b
ت	ta	ـت	ـت	ـت	t
ث	ṭa (tha)	ـث	ـث	ـث	θ
ج	ǧim (jim)	ـج	ـج	ـج	dʒ , ʒ , g
ح	Ḥa	ـح	ـح	ـح	ħ
خ	ḫa (kha)	ـخ	ـخ	ـخ	x
د	dal	ـد	ـد	ـد	d
ذ	ḍal (dhal)	ـذ	ـذ	ـذ	ð
ر	ra	ـر	ـر	ـر	r
ز	zay	ـز	ـز	ـز	z
س	sin	ـس	ـس	ـس	s
ش	šin (shin)	ـش	ـش	ـش	ʃ
ص	Ṣad	ـص	ـص	ـص	s ^ʕ
ض	Ḍad	ـض	ـض	ـض	d ^ʕ , ð ^ʕ
ط	Ṭa	ـط	ـط	ـط	t ^ʕ
ظ	Ẓa	ـظ	ـظ	ـظ	z ^ʕ , ð ^ʕ
ع	ʿayn	ـع	ـع	ـع	ʔ ^ʕ
غ	ǧayn (ghayn)	ـغ	ـغ	ـغ	ɣ
ف	fa	ـف	ـف	ـف	f
ق	qaf	ـق	ـق	ـق	q
ك	kaf	ـك	ـك	ـك	k
ل	lam	ـل	ـل	ـل	l
م	mim	ـم	ـم	ـم	m
ن	nun	ـن	ـن	ـن	n
ه	ha	ـه	ـه	ـه	h
و	waw	ـو	ـو	ـو	w , u:
ي	ya	ـي	ـي	ـي	j , i:
ء	hamza	أ و إ ئ			ʔ

Essaie d'écriture ton prénom en arabe : _____

Premiers mots :

مرحبا marḥaba	Salut !
صباح الخير ṣabāha l-ḥair	Bonjour ! (sg./ pl.)
نعم na‘am	oui
لا lā	non
شكرا šukran	Merci !
عفوا ‘afwan	De rien ! (avec plaisir) (m / f)
المعذرة alma‘trah	Excusez-moi, ... (sg./ pl.)
إسمي ‘ismī	Je m'ap- pelle...
أنا من ‘anā min...	Je viens de...

Essaie de te présenter à l'oral en 2 phrases.

Essaie ensuite d'écriture ces 2 phrases, en phonétique puis en arabe :

أنا لا أتكلم العربية ‘anā lā ‘takallamu l-‘arabiyyah	Je ne parle pas arabe.
أنا لا أفهم هذا ‘anā lā ‘afhamu hādā	Je ne comprends pas. (m / f)

هل تتكلم...؟
hal tatakallamu... ?

Est-ce-que vous
parlez ... ? (m / f)

هل يتكلم أحد ما هنا...؟
hal yatakallam 'ahadun mā hunā... ?

Est-ce-que quelqu'un
parle...ici ?

الإنجليزية
al-'inglīziyyah

anglais

الفرنسية
al-faransiyyah

le français

Comment dit-on « parler » ? ...

Comment l'écrit-t-on ?

Comment pose-t-on une question avec « est-ce-que » ?

Comment formule-t-on la négation ?

Essaie de composer une phrase ou deux, de la dire, de l'écrire en phonétique puis en arabe :

Français	Arabe litté- raire	Ecriture	(numéro)
Un	Wahid	واحد	١
Deux	Ithnan	إثنان	٢
Trois	Thalaathah	ثلاثة	٣
Quatre	Arbahah	أربع	٤
Cinq	Khamsah	خمسة	٥

Annexe 11

Bilan de la formation du 9 juin 2021 (voir page 94)

Cette formation a-t-elle répondu à vos attentes ? Pourquoi ?

- a répondu à mes interrogations, mes attentes
- m'a permis de poser des questions
- m'a permis d'accéder à de nombreuses ressources, d'avoir des pistes
- oui grâce aux témoignages d'expériences des enseignants ayant des élèves allophones.

Est-ce qu'à la suite de cette formation vos rapports aux langues ont changé ? Pouvez-vous préciser ?

- Oui je me sens moins exigeante par rapport à moi-même sur ma capacité à maîtriser les langues
- les mises en situation me mettant à la place d'un eana m'a rendu plus empathique
- Pas tellement. Les formations que j'avais suivies en FLES m'avaient déjà sensibilisées.
- J'ai aimé apprendre le fonctionnement d'autres langues que le français.

Votre perception du bi/plurilinguisme a-t-il changé, évolué ? Pouvez-vous nous en dire plus ?

- Je me sens plurilingue, maintenant, bien que je ne maîtrise pas l'écrit dans certaines langues.
- Avant je le prenais comme une richesse. Aujourd'hui je m'aperçois que ce n'est pas perçu comme ça par beaucoup de familles.
- J'avais déjà des connaissances mais l'expérience des collègues m'a apporté de nouveaux savoirs.
- M'a confirmé dans mon idée que le plurilinguisme est une richesse qui doit être soutenue.

Êtes-vous plus au clair de l'appellation EANA ? En quelques mots, quels seraient aujourd'hui, selon vous, les caractéristiques/éléments de définition qui renvoient à des réalités humaines, linguistiques, scolaires, ou autres ?

- élève scolarisé ou non auparavant
- maîtrisant une ou plusieurs autres langues que le français.
- Futurs élèves plurilingues
- Le terme NA ne renvoie pas à une réalité, à modifier ou supprimer.
- eana prend en compte 3 paramètres, élève, allophone, arrivant

Que mettriez-vous en place la prochaine fois que vous aurez des eana en classe ? Avec les élèves ? Avec les parents ? Avec le personnel ? Avec les collègues ?

- Avec les élèves, partage des langues parlées et comparaisons. Beaucoup plus d'oral. Sac d'histoires plurilingues. Prise en compte immédiate des langues pour mettre en valeur la richesse du plurilinguisme.

- Avec les parents : plus de contacts, livret d'accueil, questionnaire et rendez-vous avec traducteur. Importance du lien avec les familles. Faire entrer les parents à l'école. S'appuyer sur les personnes ressources pour traduire et interpréter.
- Laisser plus de temps aux élèves
- J'irais chercher des ressources sur le site du Casnav que j'ai découvert
- Je demanderais conseils aux coordinateurs d'Upe2a.

D'après vous, dans quelle proportion la formation initiale devrait prendre en compte l'accueil des eana ?

- besoin d'une formation expliquant l'accueil et la prise en compte des eana
- Besoin beaucoup plus important que ça ne l'est actuellement, formation continue, magistère car tout enseignant est susceptible de rencontrer des eana dans sa classe.
- Au moins une quinzaine d'heures

Le volume horaire a-t-il été suffisant ?

- oui
- une ou deux matinées en plus

Le rapport théorie / pratique est-il correct ?

- oui, pourquoi pas venir observer dans une upe2a ?

Faut-il plus de théorie, plus de pratique, plus d'échanges ?

- non
- bonne balance, peut-être plus d'échange.
- plus de temps sur les outils en classe, témoignages des enseignants en upe2a
- ma réflexion : peut-être ne pas se limiter aux enseignants en CLO mais faire en sorte d'avoir des enseignants en upe2a pour favoriser les échanges, les partages. Eviter que les savoirs ne viennent que des formateurs.
- Plus de vidéos : vie de la classe, travail des enseignants en upe2a

Les outils apportés répondent-ils à vos attentes ?

- oui. Banque d'outils très riche.

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
1. De mon enfance à aujourd’hui.....	7
2. Problématique.....	9
3. Proposer un stage pour les enseignants du premier degré.....	10
3.1. S’appuyer sur un film de sensibilisation à la diversité linguistique.....	10
3.2. Annonce du plan.....	10
PARTIE 1 - CADRE THÉORIQUE.....	11
CHAPITRE 1. LE PLURILINGUISME.....	12
1. Langues et identité.....	13
1.1 Les langues et leurs appellations.....	14
1.2. Communiquer.....	14
1.3. Construire son identité.....	15
2. Langue maternelle.....	16
2.1. Langue maternelle, définition.....	16
2.2. L’enfant et sa/ses langues.....	18
3. Le plurilingue et ses compétences.....	19
3.1. Compétence plurilingue.....	19
3.2. Répertoire verbal.....	20
3.3. Compétence de communication.....	21
CHAPITRE 2. LES APPROCHES PLURIELLES.....	22
1. Genèse des approches plurielles.....	23
2. La didactique intégrée des langues.....	24
3. L’intercompréhension entre langues parentes.....	24
4. L’approche interculturelle.....	24
5. L’éveil aux langues et le programme Evlang.....	24
CHAPITRE 3. FAIRE ÉVOLUER LES REPRÉSENTATIONS.....	26
1. Sensibilité et compétence interculturelles.....	26
1.1 Modèle de compétence interculturelles selon Byram.....	27
1.2. Modèle de développement de sensibilité interculturelle selon Bennett.....	28
2. En finir avec le cloisonnement des langues et des cultures.....	29
PARTIE 2 - CONTEXTE DES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES.....	31
CHAPITRE 4. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	32
1. La formation initiale.....	33
2. La formation continue.....	34
3. Les besoins en formation.....	34
3.1. Rapport du PISA.....	35
3.2. Ce qu’attendent les enseignants.....	36
CHAPITRE 5. LES E.A.N.A.....	37
1. Qu’est-ce qu’un E.A.N.A. ?.....	37
1.1. Élèves.....	37
1.2. Allophones.....	37
1.3. Nouvellement arrivés.....	39
1.4. La situation des familles.....	41
2. Textes officiels.....	42
2.1. Petit historique de l’accueil des élèves étrangers jusqu’à nos jours.....	42
2.2. Modalités d’inscription dans la circulaire de 2002.....	43
2.3. Rapport de 2009 sur la scolarisation des ENAF.....	43
2.4. Circulaires de 2012.....	44
2.4.1 Scolarisation des EANA.....	44
2.4.2. Les CASNAV.....	45

3. La prise en charge des eana dans notre département.....	46
3.1. Le contexte des Hautes-Alpes.....	46
3.2. Quatre ans d'expérience sur le terrain.....	46
3.3. Les textes officiels et la réalité.....	46
CHAPITRE 6. LES CLASSES INCLUSIVES.....	48
1. Pourquoi l'inclusion ?.....	48
2. L'inclusion scolaire des EANA.....	48
PARTIE 3 - ÉLABORATION DE LA FORMATION.....	51
CHAPITRE 7. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION.....	52
1. Les contraintes de départs.....	52
2. Apports théoriques.....	54
3. Se mettre à la place d'un élève allophone.....	55
4. Déroulé prévu de la formation.....	55
CHAPITRE 8. QUESTIONNAIRE PRÉALABLE.....	56
1. Conception du questionnaire.....	56
2. Réponses des stagiaires et leur analyse.....	57
2.1. Profil des stagiaires, leurs motivations :.....	57
2.2. Langue première.....	57
2.3. Leurs expériences à l'étranger.....	57
2.4. Leurs définitions du plurilinguisme et ses caractéristiques.....	57
2.4.1. Considérations d'ordre purement linguistiques :.....	57
2.4.2. Considérations plus philosophiques, valeurs :.....	58
2.5. Des exemples de personnes plurilingues.....	58
2.6. Leurs interrogations.....	58
2.6.1. A propos du plurilinguisme on se pose des questions d'ordre théorique.....	58
2.6.2. D'autres questions (d'ordre didactique mais aussi philosophique, sociologique)réfèrent au métier d'enseignant.....	59
2.6.3. Outils pour pouvoir répondre rapidement à la situation.....	59
2.7. Définitions d'un EANA, principales caractéristiques.....	59
2.7.1 L'élève.....	59
2.7.2. L'allophonie.....	60
2.7.3. Nouvellement arrivé.....	61
2.8. Comment est vécu l'accueil des EANA en classe ordinaire ?.....	61
2.9. Ce que les enseignants ont mis en place.....	63
2.10 Qu'est-ce que l'inclusion ?.....	63
2.11 L'accueil des EANA doit-il faire partie de la formation initiales des professeurs des écoles ?.....	64
CHAPITRE 9. S'APPUYER SUR L'EXISTANT.....	64
1. Le film « les langues reliées ».....	64
1.1. Descriptif du film.....	65
1.2. Les enfants et leurs parents.....	65
1.3. Le personnel.....	65
1.4. Découpage du documentaire.....	65
2. Le CARAP.....	67
3. Le guide de formation de l'ADEB.....	68
4. Les ressources des CASNAV et autres organismes.....	69
4.1. Partager des expériences d'enseignement.....	70
4.2. Album didactisé.....	71
4.3. Des témoignages d'adultes.....	72
4.4. L'accès au travail des chercheurs.....	73
4.5. Un outil mis au point par le CASNAV d'Aix-Marseille.....	73
4.6. Un logiciel.....	73
4.7. Divers sites web.....	74
PARTIE 4 - ANALYSE DE LA FORMATION.....	75
CHAPITRE 10. QUESTIONS ET RÉACTIONS PENDANT LA FORMATION.....	76
1. Séance 1 du 19 mai :.....	76
1.1. Volume horaire des UPE2A.....	76
1.2. Repérer les élèves relevant des UPE2A.....	76
1.3. Ordre de priorité pour la prise en charge.....	77
1.4. La prise en charge ne se fait pas qu'en UPE2A.....	78

1.5. Questions sur le plurilinguisme.....	78
1.5.1. Suis-je bilingue ?.....	78
1.5.2. Qu'appelle-t-on une langue ?.....	79
1.5.3. Les langues écrites.....	80
1.5.4. Le plurilinguisme, un atout, une richesse ? Le problème de la diglossie.....	80
1.5.5. La compétence plurilingue.....	81
1.6. Problèmes d'intégration dans une école de Marseille	81
1.7. Dispositifs pour favoriser le lien parents / école.....	83
2. Séance 2 du 26 mai.....	83
2.1. Sa langue à l'école.....	83
2.2. La langue à la maison.....	84
2.3. A la place d'un élève allophone.....	84
2.3.1. Langues de l'Europe, CARAP Annexe 5.....	84
2.3.2. Texte en Turc, ADEB. Annexe 6.....	85
2.3.3. Exercice d'intercompréhension, Annexe 7.....	86
2.3.4. Témoignages de plurilingues.....	87
2.4. Le communautarisme, ouvrir l'école aux parents.....	88
3. Séance 3 du 9 juin.....	90
3.1. Langue avec un alphabet différent, exemple de l'arabe.....	90
3.2. Des exemples d'activités qu'on peut faire en classe.....	91
CHAPITRE 11. LE BILAN DES STAGIAIRES.....	91
1. Résumé des réponses.....	92
2. Notre propre bilan de formateur.....	93
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	96
Sitographie.....	102

MOTS-CLÉS : approches plurielles, sensibilité interculturelle, élèves allophones, formation professionnelle.

RÉSUMÉ

Les professeurs des écoles accueillant des élèves allophones dans leur classe sont souvent démunis et la plupart du temps non formés à enseigner auprès de ce public particulier. Les UPE2A, unités pédagogiques pour élèves allophones, en nombre insuffisant, ne sont pas toujours là pour accompagner ces enseignants. Nous élaborons une formation pour une quinzaine d'enseignants, en nous appuyant sur les approches plurielles et la sensibilité interculturelle. Nous illustrons les notions abordées comme le plurilinguisme, le répertoire verbal ou la compétence de communication avec des extraits du film documentaire *Les langues reliées* qui se situe dans une classe maternelle multilingue. Nous tentons de nous mettre dans la situation d'un élève allophone grâce à des exercices proposés par le CARAP et l'ADEB. Nous proposons enfin quelques outils et des exemples d'activités adaptées à ces élèves comme le sac d'histoires plurilingues, la fleur des langues, des albums, des vidéos, des logiciels et plus généralement les ressources des CASNAV.

KEYWORDS : pluralistic approaches, intercultural sensitivity, allophone students, training course.

ABSTRACT

Elementary school teachers with Allophone students in their classrooms are often deprived and most often untrained to teach to this particular audience. The UPE2A, teaching units for allophone students, are not always there to help these teachers. We are developing training for about 15 teachers, based on pluralistic approaches and intercultural sensitivity. We illustrate concepts such as plurilingualism, verbal repertoire or communication skills with excerpts of the documentary film *Les langues reliées*, which was made in a multilingual nursery class. We try to put ourselves in the position of an allophone student thanks to exercises produced by CARAP and ADEB. Finally, we offer some tools and examples of activities adapted to these students, such as the multilingual story bag, the language flower, children storybooks, videos, software and more generally CASNAV resources.