



HAL
open science

Une approche plurielle et transdisciplinaire innovante en UPE2A : des ateliers d'écriture poétique plurilingues

Célia Perret

► To cite this version:

Célia Perret. Une approche plurielle et transdisciplinaire innovante en UPE2A : des ateliers d'écriture poétique plurilingues. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03945318

HAL Id: dumas-03945318

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03945318>

Submitted on 18 Jan 2023

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.



**Une approche plurielle et
transdisciplinaire innovante en UPE2A :
des ateliers d'écriture poétique
plurilingues**

**Célia
PERRET**

Sous la direction de Justine DELEBARRE

UFR LLASIC
Département Science du langage et français langue étrangère
Section didactique des langues

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – à distance -

Année universitaire 2021-2022

**Une approche plurielle et
transdisciplinaire innovante en UPE2A :
des ateliers d'écriture poétique
plurilingues**

**Célia
PERRET**

Sous la direction de Justine DELEBARRE

UFR LLASIC
Département Science du langage et français langue étrangère
Section didactique des langues

Mémoire de master 2 mention didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – à distance -

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je remercie ma tutrice de stage, Anne Roumy de m'avoir ouvert les portes de sa classe pendant deux ans. Sa confiance, son écoute et ses nombreux conseils me furent précieux. Nos échanges ainsi que l'observation du projet d'écriture poétique ont été très formateurs. Son investissement auprès de ses élèves et son approche de l'enseignement font partie des raisons qui m'ont donné envie de faire ce métier.

Je remercie également Justine Delebarre, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son accompagnement et ses précieux conseils lors de la rédaction de ce mémoire.

Merci à mes collègues et ami-e-s, enseignant-e-s au lycée Récamier, qui m'ont soutenue lors de ma reprise d'étude, et ont également eu une influence sur la manière dont j'appréhende le métier d'enseignant. Je n'oublie pas mes collègues AED. Un merci particulier à Lilie et Hugo pour les heures passées à étudier ensemble et à se soutenir mutuellement.

Un immense merci à Marie, ma mère, pour son soutien inconditionnel, pour les heures passées à la relecture de mon travail et les allers-retours en voiture, pour ses encouragements précieux et sa confiance sans faille. La reprise de mes études et la rédaction de ce mémoire, n'aurait pas pu se faire sans elle. Merci également à mon père Yves et mon frère Bastien pour leur soutien émotionnel et leurs encouragements.

Je tiens également à remercier ma compagne, Paula pour son soutien et sa patience face à mon stress pendant la période de rédaction. Son accompagnement au quotidien m'a permis de mener à bien ce travail. Toute ma reconnaissance va également à Ana et Coline, mes colocataires pour leur bienveillance et leur soutien.

Merci à Brigitte Baumié, poétesse, pour ce qu'elle a apporté aux élèves, pour sa patience, son écoute, son calme et sa bienveillance. J'espère que cette collaboration professionnelle se poursuivra dans le temps.

Enfin, une pensée chaleureuse pour tous les apprenants du dispositif UPE2A du Lycée Juliette Récamier, grâce auxquels j'ai beaucoup appris, ri, pris du recul, et qui ont contribué à renforcer ma volonté d'enseigner. Je leur souhaite bonheur et réussite dans les années à venir.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Célia.....

NOM : PERRET.....

DATE : 30 Août 2022.....

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	9
Chapitre 1. Cadre institutionnel et élèves allophones	10
1. Dispositifs et institutions avant 2002.....	10
2. Évolution des dispositifs depuis 2002.....	12
3. La mise en place des dispositifs d'accueil dans l'académie de Lyon	17
Chapitre 2. Présentation du terrain de recherche	19
1. Un projet de poésie plurilingue.....	19
2. Les acteurs du projet.....	23
PARTIE 2. - CADRAGE THEORIQUE.....	28
Chapitre 3. Identifier le public allophone : de l'importance des représentations.....	29
1. Les élèves allophones nouvellement arrivés : un public vulnérable ?.....	29
2. Élèves aux identités plurielles et plurilingues : une source de richesse	35
Chapitre 4. Pour une didactique du plurilinguisme	40
1. La mise en place d'une éducation plurilingue et ses enjeux	41
2. L'essor des approches plurielles :.....	45
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE	55
Chapitre 5. Problématisation de l'objet de recherche et posture	56
1. Évolution du projet de recherche et problématisation.....	56
2. La démarche de recherche	59
3. La posture du chercheur.....	61
Chapitre 6. Recueil de données	64
1. L'observation.....	64
2. Les entretiens semi-directifs	66
3. Analyse documentaire.....	69

PARTIE 4 - ANALYSES DES DONNEES	70
Chapitre 7. Un projet transdisciplinaire aux enjeux multiples	71
1. La mise en place d'une approche plurielle.....	71
2. Un projet transdisciplinaire : mêler FLSco et poésie.....	78
Chapitre 8. Un projet à la portée transformative.....	83
1. Évolution attitudinale : la reconnaissance des identités plurielles	84
2. Évolution des représentations langagières : devenir plurilingue.....	90
Conclusion.....	99
Bibliographie.....	101
Documents complémentaires.....	106
1. Textes officiels.....	106
2. Données statistiques.....	107
Sigles et abréviations utilisés	108
Table des illustrations	110
Table des matières.....	111

Introduction

Mon intérêt pour le plurilinguisme commence dès le début de mes études, en 2013. Je valide alors une double licence Langue, Littérature et Civilisation Étrangère (LLCE) anglais-espagnol à l'Université Lumière Lyon 2. Ces quatre années d'étude me permettent d'obtenir davantage d'outils vis-à-vis du processus d'enseignement/apprentissage des langues. Je m'interroge dès lors sur la manière d'enseigner les langues en France. Mon expérience d'apprenante dans le secondaire me pose question quant aux pratiques des enseignants de langue vivante de l'époque. Leur enseignement ne prend aucunement en compte le bagage linguistique de leurs élèves, validant ce que Blanchet et al. (2014) qualifient d'*idéologie linguistique hégémonique*. Or, les chercheurs s'intéressant au développement des compétences plurilingues, soulignent l'importance de la prise en compte du répertoire langagier de l'apprenant dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue (Moore, 2001).

Ayant conscience de mon propre processus d'apprentissage linguistique, je perçois cette absence de considération pour la langue première ou tout autre langue présente dans le répertoire langagier de l'apprenant comme un frein à l'apprentissage, pouvant entraîner un « désinvestissement voire [un] sentiment d'injustice, d'indignation et de révolte » de la part de l'élève ou une perte d'estime de soi (Blanchet et al., 2014, p.292).

Je commence donc mes études en master de didactique des langues mention Français Langue Étrangère et Seconde (FLES) à l'Université de Grenoble-Alpes (UGA) avec la volonté d'effectuer un travail de recherche dans le domaine du plurilinguisme. Je m'intéresse alors aux tensions entre les préconisations des chercheurs et des institutions, qui encouragent la mise en place d'une didactique du plurilinguisme (Candelier, 2008), et les réticences des enseignants sur le terrain, qui continuent pour beaucoup à enseigner les langues de façon monolingue. Forlot (2012), parle ainsi de « tensions didactiques entre des approches [...] *mono* et des réalités [...] *pluri* » (p.58).

Grâce à mon travail en tant qu'assistante d'éducation (désormais AED) dans un lycée de Lyon, je réalise un premier stage d'observation au sein d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés (désormais UPE2A) de l'établissement en 2020-2021. C'est ainsi que je découvre le projet d'ateliers d'écriture poétique plurilingues mis en place par l'enseignante-coordinatrice du dispositif en partenariat avec une poétesse intervenant dans sa classe. Ce projet abordant les thématiques que je souhaite approfondir

dans mon mémoire de master 2, je décide de garder ce terrain de recherche pour ma deuxième année d'étude.

Dans le cadre de ce stage, je découvre également un public : les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA). La grande diversité de ce dernier, m'apparaît à la fois comme source de richesse et comme défi de taille. Comment prendre en compte les atouts et difficultés de chacun d'entre eux afin qu'ils acquièrent des compétences en français en seulement un an d'affectation en dispositif UPE2A ? Le projet transdisciplinaire et plurilingue mis en place par l'enseignante et la poétesse m'apporte différents éléments de réponse et fait émerger de nouvelles thématiques de recherche. Je réalise en effet que la prise en compte des représentations langagières et de la construction identitaire de ces jeunes allophones est centrale dans leur processus d'apprentissage du Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco). Mes différentes lectures, des observations en classe et des conversations avec l'enseignante me permettent d'affiner ma problématique. Je me pose dès lors la question suivante : Dans quelle mesure la prise en compte et la valorisation du répertoire pluriel des EANA, à travers la mise en place d'ateliers d'écriture poétique plurilingues dans un dispositif UPE2A d'un lycée général et technologique, participe à la construction identitaire de ces adolescents et fait évoluer positivement leurs représentations de la langue française, favorisant ainsi son apprentissage ?

Dans un premier temps, j'aborderai les dispositifs institutionnels mis en place pour garantir la scolarisation des EANA afin de comprendre et de mesurer les différents enjeux liés à l'inclusion de ces élèves dans le système scolaire français. Je présenterai ensuite mon terrain de recherche dans le but d'en souligner les caractéristiques principales. Dans une deuxième partie, j'aborderai tous les concepts théoriques nécessaires à l'analyse de mes données. Je m'intéresserai à la caractérisation du public EANA afin d'en appréhender la complexité et les besoins particuliers dans le cadre d'un apprentissage du FLSco puis présenterai un état des lieux des différentes approches plurielles, de leur évolution et de leurs atouts pour un public allophone. Ensuite, une troisième partie me permettra de justifier l'approche méthodologique choisie pour mener à bien cette recherche. Ma réflexion sera étayée par le discours des EANA et de l'enseignante-coordinatrice du dispositif, par les notes prises lors des phases d'observation menées pendant les ateliers d'écriture et par l'analyse des productions poétiques des apprenants. La quatrième et dernière partie de ce mémoire sera dédiée à l'analyse de toutes ces données recueillies sur le terrain.

PARTIE 1

-

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette partie est dédiée à l'analyse des différents dispositifs mis en place par le ministère de l'Éducation nationale (désormais MEN) pour la scolarisation des EANA ainsi qu'à la présentation de mon terrain de recherche. Elle vise dans un premier temps à apporter des éléments de compréhension sur les conditions d'accueil et d'inclusion de ces élèves dans le système scolaire français afin d'en comprendre les enjeux. La présentation du terrain de recherche me permettra ensuite d'appréhender les principales caractéristiques du projet mené par l'enseignante de FLSco au sein du dispositif UPE2A.

Chapitre 1. Cadre institutionnel et élèves allophones

L'évolution des différentes mesures institutionnelles depuis les années 1970 est révélatrice des différentes prises de position et des priorités étatiques vis-à-vis de la scolarisation des EANA sur le territoire national. Depuis le début des années 2000, un changement de paradigme sur l'inclusion des EANA est à noter. Il me paraît donc intéressant d'analyser dans un premier temps les dispositifs mis en place avant 2002 pour ensuite présenter les mesures prises de 2002 à aujourd'hui.

1. Dispositifs et institutions avant 2002

Je m'attacherai, dans cette partie, à analyser les différents types de politiques éducatives mises en place à l'échelle européenne puis nationale pour garantir la scolarisation des EANA en France depuis les années soixante-dix jusqu'au début des années 2000. Ce travail se basera sur l'étude des textes officiels, qui permettent de saisir quelle est « la position de l'Union Européenne et de la France sur la question des élèves nouvellement arrivés » (Auger, 2010, p.9).

1.1. Un bref historique des préconisations avant 2002

1.1.1. À l'échelle européenne

En 1977, les États membres du Conseil de L'Europe signent une directive (06-08-1977) concernant la scolarisation des enfants de travailleurs migrants. Ils s'engagent ainsi à garantir l'enseignement gratuit et « adapté aux besoins spécifiques de ces enfants de la langue officielle [...] de l'État d'accueil » mais aussi l'enseignement de la « langue maternelle et de la culture du pays d'origine » (directive n°6-8-1997, article 3).

Cette directive, en adressant le besoin pour les enfants de migrants d'accéder à un enseignement dans leur langue première, s'inscrit dans une démarche interculturelle. Il est à noter qu'Auger (2010) lie cette volonté européenne à la « promotion d'un retour au pays en poursuivant l'étude de la langue-culture d'origine » (p.9). Il n'en reste pas moins que cette directive marquera le début du développement des approches interculturelles dans l'enseignement des langues en Europe. Auger (2010) indique d'ailleurs qu'un rapport de 1994 souligne « combien l'éducation interculturelle s'est progressivement imposée dans la plupart des États membres pour favoriser le respect et la compréhension mutuels entre tous les élèves, quelles que soient leurs origines culturelles, linguistiques, ethniques ou religieuses » (Auger, 2010, p.9). La France s'inscrit alors dans ce même mouvement et adopte trois mesures pour favoriser l'accueil et la scolarisation des élèves allophones.

1.1.2. À l'échelle nationale

En France, c'est en 1965, soit avant la signature de la directive européenne de 1977, que les premières classes d'initiation (désormais CLIN) voient le jour à Aubervilliers, en région parisienne. La circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 vient ensuite ratifier leur mise en place et réaffirme la nécessité pour les « enfants étrangers » d'acquérir très rapidement l'usage du français afin qu'ils puissent « s'intégrer au milieu scolaire et [...] poursuivre normalement leurs études. » (*Ibid.*). Intitulée *classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, la circulaire décrit ces classes comme réservées aux seuls élèves étrangers non-francophones de moins de treize ans, ne présentant pas de difficulté scolaire apparente, et dont l'effectif ne doit pas dépasser quinze à vingt élèves. Il est également stipulé que ce dispositif scolaire peut être proposé selon trois « formules entre lesquelles on choisira selon le public auquel elles sont destinées » : sur une durée d'un an, sur une durée partielle d'un semestre ou d'un trimestre ou encore l'intégration dans un cours de rattrapage intégré (désormais CRI) :

« valable surtout pour les plus jeunes enfants, [il] consiste à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour sept à huit heures d'enseignement de la langue : l'introduction du tiers-temps devrait faciliter matériellement cette disposition. » (*Ibid.*)

Les CLIN sont donc des dispositifs fermés visant un apprentissage rapide du français dans le but d'intégrer ces enfants dans « un milieu normal (sic) » (*Ibid.*).

Entre 1973 et 1981, la France, en s'appuyant sur les recommandations des textes européens, met en place les Enseignements de Langues et Cultures d'Origines (désormais

ELCO). Il s'agit d'accords bilatéraux avec les huit pays d'origine des immigrés présents en France à l'époque : le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, l'ex-Yougoslavie, la Turquie et enfin l'Algérie. Il est à noter que ces enseignements sont assurés par des enseignants recrutés et rémunérés par les pays partenaires et non l'État français (Auger, 2010). Enfin, une troisième mesure prise par la France est la création des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (désormais CEFISEM).

1.2. La création des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

En 1975, les CEFISEM voient le jour. La circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990 redéfinit alors leurs missions en trois volets :

- une **mission d'expertise** auprès des responsables académiques, caractérisée par l'évaluation des dispositifs existants et de leurs besoins sur le terrain ;
- une **mission de formation**, mais également « d'assistance et de conseil » (*Ibid.*) de tous les partenaires éducatifs impliqués dans l'accueil des enfants de migrants ;
- une **mission d'information** de ces mêmes acteurs grâce à la mise en place d'un centre de documentation spécialisé.

Ces missions ont été réévaluées à posteriori dans la circulaire du 25 avril 2002, qui met en lumière et critique l'association des CEFISEM à « l'accompagnement du développement des zones d'éducation prioritaire, la prévention de la violence ». (C. n°2002-102 du 25 avril 2002) (cf. section 2.2.). Les circulaires de 2002 puis 2012 viennent alors remanier la prise en charge des élèves allophones.

2. Évolution des dispositifs depuis 2002

Dans les années 2000, différentes circulaires viennent redéfinir l'organisation de la scolarité des élèves allophones dans le système scolaire français. On passe alors d'un paradigme fermé à une volonté de création de dispositifs plus ouverts afin de favoriser l'inclusion de ces élèves.

2.1. Textes officiels depuis 2002 : de l'intégration à l'inclusion

2.1.1. Réaffirmation du droit à la scolarisation et volonté d'intégration

La circulaire de 2002 redéfinissant *les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés* (C. n° 2002-063 du 20 mars 2002), fait référence au code de l'éducation (L.131-4 du code de l'éducation). Il est ici question de rappeler l'un des principes majeurs de la scolarisation de l'enfant mineur en France : le droit à la scolarisation quel que soit son statut. La circulaire indique ainsi :

« Rappelons [...] que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français [...] La France garantit le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tient à sa nationalité ou à sa situation personnelle. » (C. n°2002-063 du 20 mars 2002)

Ce rappel, présent dès l'introduction de la circulaire insiste sur le fait qu' « il n'appartient pas au ministère de l'Éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents [...] » (*Ibid.*).

En 2002, plusieurs structures existent donc pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones. Au premier degré, nous retrouvons les CLIN et CRI (cf. section 1.1.2.), au niveau du second degré, ce sont les classes d'accueil (désormais CLA) qui sont mises en place pour l'intégration du public allophone adolescent¹. Les circulaires 2002-63 et 2002-100 en précisent le fonctionnement, ce dernier est similaire à celui des CLIN. Il s'agit d'intégrer les élèves allophones, de manière immédiate dans les cours « où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale » (*Ibid.*) et de manière progressive dans d'autres matières. La maîtrise (sans qu'elle ne soit parfaite) du français et l'intégration rapide en classe ordinaire (CLO) sont donc des objectifs importants des circulaires de 2002.

Enfin, l'un des points de divergence avec les circulaires des années 1990 est l'approche de l'enseignement du français. Quand une circulaire de 1999 préconise l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE), celle de 2002 préconise davantage une approche de français langue seconde (désormais FLS) :

« L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici. [...] Pour cela, on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde. » (C. n° 2002-100 du 25 avril 2002)

¹ La circulaire développe également la mise en place de CLA-NSA : classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement. Je ne développerai pas le fonctionnement de ce dispositif, qui ne correspond pas à mon terrain de recherche.

Ce changement d'approche permet de décloisonner l'apprentissage du français en contexte scolaire. Quand les cours de FLE, enseignant le français comme objet d'apprentissage, font figure de discipline à part entière, l'approche FLSCO prend en compte les besoins langagiers spécifiques de l'élève allophone dans le système scolaire français. Ainsi, le FLSCO désigne « la langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même » (Vigner, 1992, p.40).

Ainsi, bien que la circulaire de 2002 prévoie la double inscription des élèves allophones en CLA et en classe ordinaire, les CLA peuvent s'apparenter à un dispositif fermé dans le sens où l'intégration des EANA en classe ordinaire n'est que partiel (Auger, 2010). La circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 vient encore modifier les dispositifs de scolarisation des EANA qui sont alors définis comme des dispositifs ouverts.

2.1.2. Le modèle inclusif : la création des unités pédagogiques

Avec la publication de la circulaire *relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* de 2012, « une dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques à la scolarisation des élèves allophones arrivants est adoptée : *unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, UPE2A.* » (C. n°2012-141 du 2 octobre 2012). Abrogeant la circulaire de 2002, ce nouveau texte fait disparaître les CLA et CLIN au profit de dispositifs plus ouverts, les UPE2A, dont le but est l'inscription immédiate en classe ordinaire accompagnée de modules de français langue de scolarisation avec un enseignant formé. L'inclusion en CLO, donnée comme finalité des dispositifs UPE2A, peut être accompagnée « d'aménagements et de dispositifs particuliers » (*Ibid.*). Ainsi, ces dispositifs et les modalités d'inclusion proposées aux EANA peuvent varier d'un établissement à l'autre. La circulaire précise qu'il n'y a pas de « modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A » (*Ibid.*). Elle précise cependant les différents critères de ce dispositif. Ce sont des critères :

- 1- **d'âge** : l'élève allophone doit avoir « un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum ». (*Ibid.*)
- 2- **de contenu de formation** : ils doivent assister aux cours de deux autres disciplines que le français, préférablement les mathématiques et une langue vivante étrangère. (*Ibid.*)
- 3- **organisationnels** : lors de la première année de prise en charge, l'« enseignement intensif du français » sera d'une durée de douze heures

hebdomadaires « minimum » dans le second degré. De plus, la mise en place d'emplois du temps aménagés sera prévue afin que les élèves allophones puissent suivre la totalité des cours d'une discipline en CLO. (*Ibid.*)

Les EANA de plus de 16 ans, ne dépendant plus de l'obligation de scolarisation, je m'interroge alors sur les mesures prises quant à la scolarisation de ce public, majoritaire dans le dispositif UPE2A avec lequel j'ai travaillé dans le cadre de cette recherche.

2.1.3. La scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans

Les circulaires mentionnées précédemment décrivant essentiellement les dispositifs mis en place pour la scolarisation des EANA de moins de seize ans des premier et second degrés, il me paraît important de détailler ici les préconisations faites pour la scolarité des EANA de plus de 16 ans ne relevant plus de l'obligation scolaire. En effet, mon terrain de recherche étant un dispositif UPE2A d'un lycée général et technologique, nombre des apprenants avec lesquels j'ai travaillé ces deux dernières années ont entre 16 et 19 ans.

En 2012, la circulaire n°2012-141 étoffe les propositions faites à ces élèves et réaffirme son engagement vis-à-vis de leur scolarisation. Tout d'abord, la notion d'incitation présente dans la circulaire de 2002, qui appelle à « veiller à ce que l[a] scolarisation [des EANA mineurs de plus de 16 ans] puisse être assurée » (C. n°2002-063 du 20 mars 2002), devient une notion d'obligation dans celle de 2012 : « [ces élèves] doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes » (C. n°2012-141 du 2 octobre 2012). Elle insiste sur la nécessité de la création et du développement d'un « réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique » (*Ibid.*). Cependant, malgré la volonté politique affichée d'ouvrir plus de dispositifs d'accueil en lycée général, l'orientation professionnalisante est encore très présente dans cette circulaire (cf. section 3.1.). L'objectif fixé est en effet « d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant. » (C. n°2012-141 du 2 octobre 2012).

L'organisation et les modalités de scolarisation des EANA ont pris de nombreuses formes au cours de ces cinquante dernières années, tentant de s'adapter avec plus ou moins de succès à la réalité de terrain (évolution des flux migratoires et des profils des EANA). Une donnée reste cependant inchangée : la nécessaire collaboration entre diverses institutions et les professionnels d'éducation afin de respecter le droit à l'éducation de ces

jeunes allophones sur le territoire français. J'analyserai donc dans la partie suivante la création et le rôle des Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (désormais CASNAV), institution-clé quant à la mise en place des dispositifs prévus par les circulaires.

2.2. Une « institution relai »² pour l'accompagnement des EANA

La mise en place des CASNAV s'est faite progressivement en France et vient remplacer les CEFISEM. Bien que très brièvement mentionnée dans la circulaire du 9 octobre 1990, la mise en parallèle entre la scolarisation des EANA et les problématiques spécifiques aux Zones et Réseaux d'Éducation Prioritaire (désormais ZEP et REP) est soulignée et critiquée dans la circulaire de 2002. Ce constat, mais également l'évolution du public EANA, pousse le cabinet ministériel de l'Éducation nationale à fonder les CASNAV afin de ne pas confondre ces deux problématiques « très souvent assimilées ». La circulaire insiste sur cette distinction en affirmant : « L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP. » (C. n°2002-102 du 25 avril 2002).

Les CASNAV sont donc créés dès 2002. Les missions de ces centres, telles que décrites dans la circulaire de 2002, peuvent être caractérisées de manière équivalente à celles du CEFISEM dans la circulaire de 1990. Il s'agit en effet de missions de formation, d'information et d'expertise. Ce dernier volet peut être caractérisé de deux manières : la première, quantitative, donnant au CASNAV le rôle « d'observatoire pour le recensement du flux des élèves » (Auger, 2010, p. 15), la deuxième, qualitative, visant à évaluer, notamment grâce au Portfolio Européen des Langues (désormais PEL), « le niveau de compréhension et d'expression orales et écrites. » (*Ibid.*), enfin, une évaluation du niveau en langue première (*Ibid.*).

La circulaire de 2002 affirme également la volonté du MEN d'homogénéiser et de coordonner des dispositifs académiques en créant un réseau des CASNAV sur un site en ligne du ministère. Ce réseau, désormais accessible sur le portail du MEN Eduscol permet donc la mutualisation « des outils d'évaluation, des idées de pratiques de classe, des textes officiels, des bibliographies... » (Auger, 2010, p.15). L'auteur souligne cependant que :

² Auger, N., 2010, p.14

« les Académies sont parfois si grandes que ces personnels se trouvent très isolés et pas toujours formés. L'efficacité de ces structures est donc très hétérogène ». (*Ibid.*) L'hétérogénéité des mesures mises en place par les CASNAV entraîne ainsi une disparité dans l'accueil des élèves allophones au niveau local. Je m'intéresserai à l'inclusion de ces derniers dans le système scolaire de l'académie de Lyon.

3. La mise en place des dispositifs d'accueil dans l'académie de Lyon

J'analyserai ici la répartition des élèves allophones au sein des différents types d'établissements de l'académie de Lyon puis présenterai le lycée dans lequel j'ai observé la mise en place d'un projet d'écriture poétique plurilingue en dispositif UPE2A.

3.1. Une inégale répartition des dispositifs

S'élevant au nombre de deux-cent quinze (cf. tableau 1 ci-dessous) dans l'ensemble de l'académie de Lyon, les dispositifs UPE2A sont majoritairement mis en place au niveau des écoles primaires et des collèges³ et restent rares dans les lycées généraux et technologiques (désormais LGT).

	Académie		Métropole de Lyon	Ville de Lyon
	Dispositifs	Nombre d'élèves		
Primaire	108	2585	47	20
Collège	82	1981	42	15
Lycée	25	441	18 (dont 5 LGT)	3 (dont 1 LGT)
TOTAL	215	5007	107	38

Tableau 1. Les dispositifs UPE2A dans l'académie de Lyon en 2018

Les structures d'accueil présentes dans les lycées ne constituent en effet que 11,5 % de tous les dispositifs présents dans l'académie. Cet écart s'explique par le rapport inégal des effectifs entre les EANA scolarisés en primaire et au collège (représentant 91 % de la population EANA de l'académie) et ceux scolarisés en lycée (seulement 19 %).

À la rentrée 2021, dans le second degré, l'immense majorité des dispositifs UPE2A se situe dans la métropole de Lyon. L'académie de Lyon s'étendant sur trois départements : l'Ain, la Loire et le Rhône, les chiffres sont sans appel : la métropole de Lyon concentre à elle seule 49,7% de tous les dispositifs UPE2A présents sur le territoire.

³ Les chiffres présentés dans ce tableau sont tirés de documents présents sur le site du CASNAV de Lyon et du site Eduscol. Ces documents sont répertoriés dans la bibliographie, dans la partie « document / données statistiques ». J'ai contacté le CASNAV de Lyon pour obtenir les effectifs d'élèves dans la métropole et la ville de Lyon mais n'ai pas obtenu de réponse de leur part.

Je remarque enfin que la grande majorité des lycées accueillant des dispositifs UPE2A sont des lycées professionnels. Dans la Métropole de Lyon, constituée au total de cinquante-neuf communes, seuls cinq des dix-huit lycées concernés sont des lycées généraux et technologiques (désormais GT).

Ces statistiques me permettent de constater l'écart important entre la volonté de développer le réseau des lycées généraux et technologiques accueillant des EANA décrite dans les circulaires du MEN (cf. section 2.1.3.) et la réalité de terrain. En effet, les EANA de plus de 15 ans sont encore majoritairement orientés vers des filières courtes et professionnalisantes. Bien que les textes officiels énoncent que le niveau de maîtrise de la langue française ne doit pas être un frein à la poursuite de la scolarité de ces jeunes, le fait que seulement 27 % de tous les lycées de la métropole accueillant un dispositif UPE2A soient des lycées généraux illustre l'ambivalence existante entre les volontés institutionnelles et la réalité du terrain.

Le lycée Juliette Récamier, établissement dans lequel je mène mon projet de recherche, est le seul lycée GT de la ville de Lyon accueillant un dispositif UPE2A.

3.2. Un lycée général et technologique proposant un dispositif UPE2A

Mon terrain de recherche s'est déroulé au sein du lycée Juliette Récamier à Lyon, dans le département français du Rhône. Il s'agit d'un établissement public, situé en centre-ville, qui accueille une moyenne de mille élèves et étudiants. En ce qui concerne le niveau secondaire, cet établissement prépare au baccalauréat général ainsi qu'à un baccalauréat technologique.

L'équipe éducative et pédagogique est composée de quatre-vingt-quatre enseignants, dont une enseignante coordinatrice du dispositif UPE2A et une enseignante responsable de la section Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (désormais MLDS), une psychologue scolaire et une assistante sociale. Le catalogue de formations est extrêmement varié puisque l'établissement offre une dizaine d'enseignements de spécialité pour les filières générales, deux options pour la filière technologique, trois sections européennes en anglais, allemand et espagnol ainsi que des « langues rares » comme le chinois ou l'hébreu moderne.

L'ensemble des éléments mentionnés ci-dessus laisse place à une grande mixité sociale au sein de cet établissement. Les élèves du centre-ville, dont les familles appartiennent, pour une grande majorité, aux classes sociales favorisées de la métropole, côtoient des élèves des classes davantage populaires du sud-est de la ville et dont l'histoire

familiale est marquée par le parcours migratoire (Une grande majorité de ces familles viennent du Maghreb, certaines de Turquie, d'autres d'Afrique subsaharienne.) mais aussi des étudiants aux profils divers venant de toute la France pour suivre les filières postbac. Le climat scolaire apaisé de l'établissement, s'expliquant notamment par cette grande mixité sociale, favorise l'inclusion des élèves allophones affectés en UPE2A.

Cette présentation du contexte institutionnel me permet ainsi d'appréhender avec davantage de précision les enjeux liés à la scolarité des EANA. Le deuxième chapitre de cette partie sera consacré à la présentation de mon terrain de recherche.

Chapitre 2. Présentation du terrain de recherche

J'ai donc effectué mon travail de recherche auprès du dispositif UPE2A du lycée Récamier, plus précisément lors de la mise en place d'un projet d'ateliers d'écriture poétique plurilingues. Une présentation du projet et de ses objectifs puis des acteurs me paraît essentielle à la compréhension des enjeux liés à mon terrain de recherche.

1. Un projet de poésie plurilingue

Le projet d'écriture poétique plurilingue, mis en place par l'enseignante coordinatrice du dispositif UPE2A, Anne Roumy⁴, depuis maintenant cinq ans, peut être abordé sous de nombreux axes. Je m'attacherai dans cette partie à en faire une présentation globale, abordant son historique et ses évolutions au cours des cinq dernières années avant d'aborder sa mise en place générale et ses objectifs pédagogiques.

1.1. Historique et évolution

1.1.1. Le tremplin des poètes : naissance du projet

Le projet a tout d'abord vu le jour en 2018, quand Mme Roumy, a répondu positivement à la sollicitation du *Tremplin Poétique*, festival de poésie organisé par les bibliothèques municipales de Lyon et invitant tous les ans des établissements scolaires de la ville à y prendre part. Le *Tremplin poétique* existe depuis maintenant une dizaine d'années à Lyon. Le festival propose aux habitants de la ville des ateliers d'écriture poétique, un concours de poèmes ainsi qu'une représentation sur scène de poètes

⁴ Mme Roumy m'a donné l'autorisation de citer son nom dans mon travail de recherche.

professionnels et de poètes en herbe pour clôturer la fin de l'évènement. Les ateliers sont animés par un poète invité par le festival pour deux saisons consécutives.

En 2018, les apprenants du dispositif UPE2A assistent donc à deux séances animées par la poétesse Brigitte Baumié⁵, invitée pour les éditions 2018 et 2019 du Tremplin des poètes. Il leur est donné l'opportunité de participer au concours de création de poèmes et l'un des apprenants fait même partie des lauréats de l'édition 2019.

1.1.2. De l'autoédition au travail avec une éditrice

Face à l'engouement des élèves, la poétesse et l'enseignante décident de continuer de travailler ensemble et commencent ainsi un projet d'ateliers d'écriture poétique financé par la Délégation Académique aux Arts et à la Culture (DAAC). La situation sanitaire complique cependant nettement le projet. Réussissant toutefois à organiser les ateliers et à composer avec cette nouvelle réalité, ces ateliers aboutissent à la création d'un premier recueil de poésie autoédité en 2020 : *Entrelacer les langues*. La réussite de ces ateliers et l'enthousiasme des apprenants une fois le livre publié, encouragent alors l'enseignante et la poétesse à poursuivre ce projet l'année suivante en travaillant cette fois avec une éditrice indépendante, pour la publication d'un recueil en fin d'année 2021 : *Derrière la porte*. L'objectif de cette collaboration est double, il s'agit en effet de faire découvrir le monde de l'édition aux apprenants et de leur proposer un projet dans lequel ils sont impliqués de A à Z : de l'écriture des poèmes à la conception du livre.

Cette expérience se termine par une lecture publique au sein de l'établissement lors de laquelle les EANA lisent leurs poèmes devant leurs camarades, leurs enseignants et le personnel de l'établissement. Les retours extrêmement positifs des personnes présentes, mais également de celles qui achètent le livre, sans oublier la fierté des EANA face au succès de leur travail, incite l'enseignante à prolonger la collaboration avec l'éditrice et la poétesse et à élargir le projet. C'est lors de cette première année de partenariat avec l'éditrice que j'effectue mon stage d'observation, en tant qu'étudiante de première année de master.

1.1.3. Ouvrir le projet au monde extérieur

Le projet d'écriture poétique plurilingue se poursuit donc en 2021-2022, année pendant laquelle je continue mes observations, participant cette fois-ci, dans le cadre de

⁵ Mme Baumié m'a donné l'autorisation de citer son nom dans mon travail de recherche.

ma deuxième année de master (cf. section 1., chapitre 6). Profitant de la tenue de la première biennale des langues à Lyon, organisée par l'association *La Caravane des dix mots* en partenariat avec le CASNAV de Lyon, les apprenants présentent, lors d'une lecture publique, leur recueil fraîchement publié : *Je me lèverai avant d'être triste*.

Une librairie de quartier s'est également jointe au projet en devenant point de vente du recueil plurilingue réalisé par les EANA et en leur proposant une après-midi « lancement » lors de laquelle quelques élèves ont eu la possibilité de présenter leur livre en vente.

Enfin, les élèves ont travaillé avec deux musiciens lors de cinq séances de travail, afin de mettre certains de leurs poèmes en musique. Créant eux-mêmes des ambiances musicales correspondant aux thèmes abordés dans leurs poèmes, les apprenants se sont enregistrés et il est maintenant possible d'écouter ces enregistrements grâce à un QR-code apparaissant en dernière page du recueil.

Bien que ces différents partenariats aient exercé une influence sur la manière d'aborder le projet dans sa globalité, une constante reste observable chaque année : le déroulement des ateliers d'écriture poétique ainsi que les objectifs globaux du projet.

1.2. Mise en place globale des ateliers d'écriture

1.2.1. Le déroulé des séances

Ce projet de poésie est composé chaque année de huit séances de trois heures⁶. Cinq séances, animées par la poétesse et l'enseignante de FLES/FLSco, sont dédiées à la découverte de poèmes contemporains et aux ateliers d'écriture. Deux séances, animées par l'éditrice et l'enseignante, concernent la conception du recueil de poésie : titre, illustration, mise en page, etc. Enfin, une dernière séance vise à préparer la lecture publique de leur production poétique plurilingue devant le personnel et les élèves du lycée. Ils doivent également se mettre d'accord sur la mise en scène de la représentation.

Le projet commence en général au début de l'année civile, aux environs de mi-janvier. La majorité des EANA ne sont en France que depuis l'été ou le mois de septembre et bien qu'ils aient la possibilité d'écrire des poèmes dans leur langue première, la contrainte d'en produire une version en français nécessite un minimum de compétences

⁶ Cf. Annexe 1. Tableau récapitulatif du déroulé des séances, p.1.

Les annexes sont présentées dans un deuxième volume.

linguistiques en langue française. Les ateliers débutent donc au mois de janvier et s'échelonnent sur plusieurs mois.

Chaque atelier de découverte et d'écriture poétique s'organise comme suit :

1- Rappel du travail effectué lors de la séance précédente (5-10 min)	- Récapitulatif du lexique appris en langue des signes, en français ou dans une autre langue. - Temps de relecture éventuel des poèmes écrits à la maison et réponses aux possibles questions des apprenants.
2- Découverte d'un poème (10-15 min)	- lecture de la traduction française - traduction du poème en langue des signes française - lecture du poème en version originale
3- Phase de compréhension orale et écrite (15-25 min)	- Temps d'échange en grand groupe sur le lexique, les expressions idiomatiques, la pertinence de la traduction du poème. - Partage des différentes interprétations. - Identification des idées et concepts principaux du poème.
4- Atelier d'écriture (25-30 min)	- Écriture individuelle ou collective d'un poème. - Mise en commun des productions en grand groupe.

Tableau 2. Organisation des ateliers d'écriture

Il est à noter que les intervenantes adaptent la durée de chaque phase de travail en fonction des besoins des apprenants, de leurs questions et de la dynamique de classe. Les séances durant trois heures, une séance peut contenir jusqu'à trois phases d'atelier d'écriture et parfois deux phases de découverte d'un poème, s'alternant en fonction des critères mentionnés ci-dessus.

Les deux séances avec l'éditrice sont des séances de découverte du monde de l'édition. Une séance est dédiée à la présentation de son métier, aux différentes étapes pour créer un livre. Ils créent d'ailleurs un livre miniature de quelques pages et de manière artisanale, pour comprendre le système d'impression, de pagination, etc.⁷ La deuxième séance vise à choisir le titre du recueil, l'ordre des poèmes, l'illustration de couverture (parmi celles réalisées en amont par certains apprenants), mais aussi de s'assurer que tous les textes écrits en langues premières soient transférables d'un fichier à un autre. Les problèmes techniques pour passer d'un fichier de traitement de texte au logiciel utilisé par l'éditrice, dans des langues comme le thaï, l'arménien ou encore l'arabe, sont, en effet fréquents.

⁷ Cf. Annexe 2. Un mini-livre fabriqué lors d'une séance avec l'éditrice.

1.2.2. Objectifs des séances

De nombreuses entrées méthodologiques peuvent permettre d’appréhender et d’analyser ce projet d’écriture particulièrement riche. Dans le cadre de cette recherche, je m’intéresserai tout particulièrement aux savoirs, savoir-être et compétences plurilingues.

SAVOIRS	<u>Connaissance du monde</u> - découverte du monde de l’édition et de la poésie contemporaine - découverte des différentes étapes de la conception d’un livre <u>Prise de conscience interculturelle</u> - découverte de langues nouvelles - découverte de différentes cultures à travers les ateliers d’écriture
SAVOIR-ÊTRE	- attitude d’ouverture de curiosité et d’intérêt envers de nouvelles expériences, de nouvelles langues, un nouveau moyen d’expression
COMPÉTENCES PLURILINGUES	- prise de conscience et développement de ses compétences plurilingues → travailler sur la sonorité, le rythme des différentes langues dans des poèmes plurilingues
COMPÉTENCES LINGUISTIQUES	- améliorer son niveau de français dans les quatre compétences langagières (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale).

Tableau 3. Objectifs du projet

2. Les acteurs du projet

Je présenterai dans cette partie les trois intervenantes ainsi que les deux groupes d’élèves allophones avec lesquels j’ai travaillé lors de ces deux dernières années.

2.1. Des intervenantes aux profils complémentaires

Ces ateliers de poésie sont organisés par Anne Roumy, enseignante et coordinatrice du dispositif UPE2A de l’établissement, animés par Brigitte Baumié, poétesse, et concrétisés par Elizabeth⁸, éditrice. Les profils de ces intervenantes sont très complémentaires. Elles sont toutes intéressées par l’approche plurilingue et par la valorisation du parcours, de la culture et de l’identité des apprenants.

⁸ Le prénom de l’éditrice a été modifié.

2.1.1. Une enseignante FLES/FLSco expérimentée

Anne Roumy, enseignante de FLES et FLSco et coordinatrice du dispositif UPE2A de l'établissement, dispose d'une expérience professionnelle de plus de vingt ans dans le milieu du FLE. Elle obtient le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES) de lettre moderne en 1995. Elle décide de se former à la didactique du FLE en passant, en un an, une licence complémentaire.

En 2005, elle demande sa mutation sur l'île de la Réunion. Elle y enseigne un an en tant que professeur de français puis deux ans en classe d'accueil à l'intention d'élèves comoriens et malgaches. Dès son retour à Lyon, en 2008, elle obtient un poste définitif en section NSA (élèves Non Scolarisés Antérieurement). Se sentant désemparée face à un public qu'elle ne connaît pas, elle décide de demander un congé de formation afin de valider un master 2 recherche en FLE qu'elle obtient en 2010. Elle axera son travail sur l'entrée dans l'écrit pour un public allophone non-scripteur.

Elle travaille ensuite quatre ans en tant que chargée de mission pour la scolarisation des élèves allophones au CASNAV et s'intéresse particulièrement à la formation FLES du corps enseignant. Elle mène également, avec ses collègues, une réflexion sur la didactique du plurilinguisme, sujet qui l'intéresse tout particulièrement. En 2016, elle quitte son poste de chargée de mission pour venir travailler au lycée Juliette Récamier à Lyon, en tant qu'enseignante coordinatrice du dispositif UPE2A. C'est donc une enseignante expérimentée, disposant d'un bagage théorique et pratique conséquent.

2.1.1. Une poétesse souhaitant « ouvrir les frontières des langues »

Brigitte Baumié est une poétesse et musicienne qui anime les ateliers d'écriture poétique auprès des élèves allophones. En perte d'audition à l'âge de trente-cinq ans, elle découvre la Langue des Signes Française (LSF) et la culture qui lui est liée. Elle a créé en 1993 l'association Arts Résonances, dont elle est directrice artistique, qui vise à faire se rencontrer et à faire dialoguer la poésie contemporaine avec diverses formes artistiques (danse, musique, etc.). L'association a pour objectif de mettre en place : « des actions visant à développer la pratique de l'écriture et de la lecture poétique [...] tout particulier[ement] en direction des publics éloignés des pratiques artistiques. »⁹.

⁹ Propos recueillis sur la page web de l'association : <https://artsresonances.fr/>

Brigitte Baumié travaille également, au sein du *Laboratoire poétique*, groupe de recherche pluridisciplinaire créé au sein de l'association, à la traduction et création poétique dans les langues signées. Ses poèmes sont aussi bien en français qu'en LSF. Elle réalise plusieurs spectacles mêlant poésie et musique, anime de nombreux ateliers d'écriture poétique et signe plusieurs recueils de poésie, dont, en 2015, la première anthologie de poésie en langue des signes française (LSF) : *Les mains fertiles, 50 poètes en langue des signes*¹⁰.

2.1.2. Une éditrice indépendante et engagée

Elizabeth, ancienne libraire, a créé sa propre maison d'édition. Son catalogue met à l'honneur la poésie contemporaine du monde entier, mais aussi quelques romans, des nouvelles et des mémoires sociales. Souhaitant donner une voix à ceux qui n'ont pas forcément de plates-formes pour se faire entendre, Elizabeth explique vouloir donner une voix aux ruraux, aux femmes, aux colonisés.

Son catalogue est donc essentiellement composé de recueils de poésie, pour beaucoup en éditions bilingues. La question des langues, de leurs visibilités et de la traduction est en effet au cœur de ses préoccupations. Elle édite donc et travaille avec des femmes écrivant des poèmes en langue arabe, corse, turque et bien d'autres, mais aussi avec leurs traductrices.

Pluridisciplinaires, les parcours et profils des trois intervenantes se complètent parfaitement pour la mise en place de ce projet. Bien qu'exerçant des métiers très différents, une vision, un objectif commun se dégage dans leur discours et dans leurs projets professionnels : la valorisation des identités plurielles et plurilingues de chacun ainsi que donner l'opportunité à un public qui ne l'a pas forcément, d'utiliser l'art comme forme d'expression privilégiée ou en tout cas, possible.

2.2. *Les apprenants*

Dans le cadre de mon projet de recherche, j'ai suivi et accompagné la mise en place et le déroulement de ce projet de poésie pendant deux années scolaires. Deux groupes d'élèves sont donc concernés par mon enquête de terrain : un groupe d'élèves, ayant suivi les cours de FLSco et donc les ateliers d'écriture poétique plurilingue en 2020-2021,

¹⁰ Baumié, B. (2015). *Les mains fertiles*. Editions Bruno Doucey.

actuellement en classe de première générale ou technologique (que j'appellerai « groupe 1 ») ; et un groupe d'EANA, relevant du dispositif UPE2A et actuellement scolarisé en classe de seconde (que j'appellerai « groupe 2 »). Ces deux groupes sont particulièrement hétérogènes : venus de huit pays différents (pour le groupe 1) et de onze pays différents (pour le groupe 2), parlant un total d'une quinzaine de langues, ils ont entre 15 et 20 ans et disposent tous d'un répertoire langagier plurilingue.

2.2.1. Le groupe d'élèves allophones de seconde

Ce groupe, actuellement en classe de seconde UPE2A, est composé de quatorze élèves qui bénéficient, de huit à douze heures de FLSco par semaine. Les prénoms présents dans les tableaux 4 et 5 ainsi que dans l'ensemble de ce travail de recherche ont été changés pour préserver l'anonymat de ces élèves.

ÉLÈVES EN CLASSE DE SECONDE					
Nom	Nationalité	Origine	Âge	Scolarité	Répertoire linguistique
Ahmed	Italienne	Marocaine	18	EM, EP, Coll. en Italie	italien, arabe (marocain), français, anglais
Afonso	Portugaise	Angolaise	18	EM, EP, Coll. au Portugal	portugais (Angola), anglais, français
Ibrahim	Espagnole	Sénégalaise	17	EM, EP, Coll. en Espagne	espagnol, anglais, peul, français
Artem	Arménienne		18	EM, EP, Coll. en Arménie	arménien, russe, anglais, français
Madee	Thaïlandaise		19	EM, EP, Coll. en Thaïlande	thaï, anglais, français
Amal	Espagnole	Tunisienne	17	EM, EP, Coll. en Espagne, 3 ^e UPE2A	espagnol, arabe (tunisien), français
Malika	Italienne	Tunisienne	15	EM, EP, Coll. en Italie	italien, arabe (tunisien), français
Francesco	Italienne		19	EM, EP, Coll. et début lycée en Italie	italien, anglais, français
Nawal	Algérienne		17	EM, EP, Coll. en Algérie, Coll en Turquie, 3 ^e UPE2A	arabe algérien, arabe littéraire, turc, anglais, français, espagnol, bulgare
Livia	Portugaise		17	EM, EP, Coll. au Portugal	portugais (Portugal), français
Yussuf	Burundi		18	EM, EP, Coll. au Burundi	swahili, anglais, français
Zamir	Albanaise		17	EM, EP, Coll. en Albanie	albanais, anglais, français
Georgi	Bulgare		17	EM, EP, Coll. en Bulgarie	bulgare, anglais, français
Sana	Marocaine		18	EM, EP, Coll. au Maroc	arabe (Maroc), arabe littéraire, français

Tableau 4. Répertoires linguistiques et parcours scolaires des apprenants de 2nde

2.2.2. Le groupe d'élèves allophones de première

Ce groupe, suivant actuellement une deuxième année de scolarisation dans l'établissement, est composé de dix élèves, répartis, en fonction de leurs spécialités d'enseignement dans différentes classes de première générale ou technologique.

ELEVES EN CLASSE DE PREMIERE GENERALE					
Nom	Nationalité	Origine	Age	Scolarité	Répertoire linguistique
Jesmiel	Ghanéenne		17	EM, EP, Coll. au Ghana	anglais, français, italien
Youba	Italienne	Algérienne	18	EM, EP, Coll. en Italie	italien, arabe (algérien), berbère (shawy), arabe littéraire, français
Cloe	Italienne	Tunisienne	16	EM, EP, Coll. en Italie	italien, sicilien arabe (tunisien), français, anglais, espagnol
Aleksandr	Géorgienne		18	EM, EP, Coll. en Géorgie	géorgien, russe, arménien, anglais, français
Yacine	Algérienne		18	EM, EP, Coll. en Algérie	arabe (algérien), kabyle, anglais, français
Ivan	Bulgare		17	EM, EP, Coll. en Bulgarie	bulgare, anglais, français
Nour	Syrienne		18	EM, EP, Coll. en Syrie (12 ans) Coll.+1 ^{ère} année lycée en Turquie	arabe littéraire et syrien, turc, anglais, français, espagnol
ELEVES EN CLASSE DE PREMIERE TECHNOLOGIQUE -2-					
Hana	Syrienne		19	EM, EP, Coll. en Syrie (12 ans) Coll.+1 ^{ère} année lycée en Turquie	arabe (syrien), anglais, turc, français, espagnol
Leyla	Espagnole	Marocaine	18	EM, EP, Coll. et début lycée en Espagne	espagnol, espagnol andalou, arabe (marocain), français, anglais, italien

Tableau 5. Répertoires linguistiques et parcours scolaires des élèves de 1^{ère}

L'évolution des préconisations et des dispositifs d'accueil des élèves allophones dans le système scolaire français est révélatrice des priorités étatiques vis-à-vis de ces élèves : enseignement de la langue première pour assurer un retour au pays dans les années 70, création de classe d'accueil pour un apprentissage rapide du français, inclusion dès le début de l'année scolaire en CLO en parallèle de l'apprentissage du FLSco, etc. Ces différents constats, liés aux problématiques émergeant de mon terrain de recherche et de la diversité du public affecté en UPE2A chaque année, me permettent d'identifier les enjeux pédagogiques et notions théoriques à prendre en compte lors de mon travail de recherche, notions que je présenterai dans mon cadrage théorique.

PARTIE 2.

-

CADRAGE THEORIQUE

Mon travail de recherche vise à analyser et à évaluer l'impact d'une approche plurielle sur les représentations langagières et sur la construction identitaire d'adolescents allophones. Cette partie, consacrée à la présentation des notions théoriques pertinentes par rapport à mon terrain de recherche et à ma problématique, sera divisée en deux chapitres. Le premier chapitre est dédié à la caractérisation du public EANA et interrogera les notions de vulnérabilité et de diversité identitaire et langagière afin d'appréhender la complexité et les besoins particuliers de ce public dans le cadre d'un apprentissage du FLSco. Le deuxième chapitre dressera un état des lieux des différentes approches plurielles, de leur évolution et de leurs atouts pour un public allophone.

Chapitre 3. Identifier le public allophone : de l'importance des représentations

Les représentations du public EANA, dans les textes officiels, mais aussi dans les discours enseignants, manifestent une certaine ambivalence à l'égard de ce public complexe et hétérogène. Souvent présentés à travers leur vulnérabilité et leur altérité, les apprenants sont ainsi envisagés comme passifs dans le processus d'apprentissage du FLSco et donc dépossédés de leurs ressources langagières (cf. section 1.). Le public EANA est en réalité un public d'une grande diversité, dont la richesse linguistique et identitaire peut être considérée non pas comme un frein, mais comme un levier à l'apprentissage de la langue de scolarisation (cf. section 2.).

1. Les élèves allophones nouvellement arrivés : un public vulnérable ?

Dans leur ouvrage commun, Beacco et Coste (2018) affirment que la « vulnérabilité se définit comme une faible intégration dans la société et [...] renvoie à toute forme de désaffiliation, repérable à des phénomènes collectifs de marginalisation ou d'exclusion. » (p.121). Ils notent également que le Conseil de l'Europe identifie comme groupes vulnérables : les personnes porteuses de handicaps, les minorités, les migrants, les enfants, les personnes âgées et les femmes (*Ibid.*, p.120). Les EANA, a fortiori à l'intersection d'au moins deux de ces groupes : les migrants et les enfants, sont donc identifiés comme vulnérables.

La question des représentations des EANA, de leurs langues et de leurs cultures, tant dans les textes officiels que dans le discours enseignant, est alors centrale pour

comprendre et définir cette vulnérabilité (Auger, 2008). Ces dernières ont en effet des conséquences bien réelles sur la prise en charge et la scolarisation des EANA et participent à leur marginalisation.

Dans cette partie, j'analyserai tout d'abord la manière de nommer l'élève allophone dans les textes officiels comme étant révélatrice d'un processus de « démarcation altéritaire » des EANA (Goï et Bruggeman, 2013, p.2). Dans un second temps, j'étudierai les représentations inégales des différentes langues étrangères au sein du système scolaire français et leurs conséquences sur la scolarité des EANA.

1.1. Nommer pour différencier : des appellations chargées de sens

L'acte de nomination n'est pas neutre, en effet : « Nommer quelqu'un ou quelque chose définit notre vision de cette réalité. » (Auger, 2010, p.18). L'autrice affirme d'ailleurs que les différentes appellations données aux élèves allophones dans les circulaires officielles du MEN et leur évolution « offrent de précieux renseignements sur l'appréhension de ces élèves » (*Ibid.*).

1.1.1. Des appellations réductrices et stigmatisantes

Dans un écrit s'intéressant aux différentes dénominations utilisées dans les circulaires du MEN pour désigner les EANA depuis les années 1970, Galligani (2008) constate que deux critères sont retenus lorsqu'il s'agit de distinguer ces jeunes dans les textes officiels : premièrement la non-appartenance au territoire français, deuxièmement leur maîtrise insuffisante de la langue française.

Diverses appellations retiennent donc le critère de nationalité pour désigner les élèves allophones. Elles s'appuient parfois sur l'origine géographique et le parcours migratoire de ces élèves (*enfants étrangers*¹¹, *enfants de migrants*¹²) parfois sur leur statut juridique (*élèves de nationalité étrangère*¹³). Or, Galligani (2008) souligne que l'origine géographique et le statut juridique retenus comme critères de nomination et de désignation du public allophone, outre le fait qu'ils ne soient pas pertinents, « renforce[nt] l'instabilité sociale, économique, mais aussi culturelle et linguistique de la situation vécue par ces personnes [...] ». (p.119)

¹¹ Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970.

¹² Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990.

¹³ Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002.

Le deuxième critère pour désigner les élèves allophones est un critère linguistique. Là encore, les éléments de langage utilisés pour identifier ce public soulignent les lacunes des élèves. On peut parler de description en négatif de leurs compétences linguistiques. En 1978, ces « élèves issus de l'immigration » sont « englobés dans une catégorie [et] présentés sur un plan psycholinguistique comme souffrant d'un *handicap linguistique diffus* » (Galligani, 2008, p.117). L'autrice affirme alors que :

« lier les difficultés scolaires [des EANA] à leur origine sociale, culturelle ou linguistique, revient fatalement, à les placer en situation d'échec scolaire et à les éloigner des sentiers de la réussite scolaire. » (*Ibid.*)

D'autres appellations posent le même problème : élèves *non francophones*¹⁴, *sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*¹⁵. Ces termes désignent l'enfant allophone non pas pour ce qu'il est, mais pour ce qu'il n'est pas, ils les réduisent à une catégorie Autre, se distinguant de « la norme qu'incarne par excellence l'élève français et francophone » (Galligani, 2008, p.123). On assiste alors à un processus d'altérisation de l'élève allophone (Goï et Bruggeman, 2013).

1.1.2. Des effets bien réels sur la scolarisation

Les différentes appellations présentes dans les circulaires du MEN brossent donc un portrait réducteur et stigmatisant de ces élèves. Galligani (2008) souligne un « phénomène d'instrumentalisation des enfants étrangers aux dépens de la valorisation de leur identité plurielle tant sur le plan linguistique que culturel. » (p.122). Goï et Bruggeman (2013), en reprenant le travail de Galligani (2008), parlent de création de « frontières arbitraires » (p.2), venant définir ce qui appartient ou non à une catégorie donnée.

Ces appellations entraînent des effets très concrets sur la scolarisation des élèves allophones. Goï et Bruggeman (2013) les identifient au nombre de trois :

- 1- des « effets représentationnels » : qui influencent la façon dont ces élèves sont perçus par « l'institution et ses acteurs » (p.3) ;
- 2- des « effets politiques, organisationnels et institutionnels » : qui viennent définir l'organisation des différents dispositifs d'accueil (*Ibid.*) ;
- 3- des « effets didactiques et pédagogiques » : le fait de considérer les élèves allophones comme « relevant d'une forme de *handicap linguistique* » n'entraînera pas la même approche didactique que si l'on considère ces élèves

¹⁴ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.

¹⁵ Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002.

comme disposant de compétences plurilingues, utiles à l'apprentissage du français (*Ibid.* p.3-4).

Ainsi, l'acte de nomination n'est jamais neutre et a de multiples conséquences sur la scolarisation de ces élèves. Une dernière appellation, proposée dans les circulaires plus récentes du MEN : *Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA)* semble contourner ces biais représentatifs.

1.1.3. *Élèves allophones* : prendre en compte la diversité d'un public

Galligani (2008) note que l'appellation *élève allophone nouvellement arrivé* souligne davantage la diversité des identités linguistiques, sociales et culturelles des élèves.

Le terme allophone, néologisme composé des termes grecs *allos* « autre » et *phoné* « voix », est défini dans le dictionnaire en ligne *Le Robert* de la manière suivante : « Personne dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve »¹⁶.

L'utilisation du terme allophone pour désigner les compétences linguistiques de ce public représente un changement de paradigme important, Goï et Bruggeman, (2013) parlent même d'un « renversement de considération » (p.3). On ne décrit en effet plus en négatif, ni « sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap » (*Ibid.*) le répertoire verbal de l'apprenant. Pour ces deux autrices, l'appellation *allophone* « implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein) » dans le processus d'apprentissage-enseignement du FLSco (*Ibid.*).

Les expressions *EANA* et *élèves allophones* me semblent donc être celles qui véhiculent le moins de stigmates et de préjugés vis-à-vis de ce public et seront, par conséquent, celles que j'utiliserai tout au long de ce travail de recherche.

Il est à noter que les effets représentationnels, politiques, mais également didactiques et pédagogiques (Goï et Bruggeman, 2013) induits par l'acte de nomination des élèves allophones sont à mettre en parallèle avec un deuxième système de représentation au sein de la société française : celui des langues des EANA et de leurs compétences bi-plurilingues.

¹⁶ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/allophone>

1.2. Représentations du bi plurilinguisme et idéologies langagières

1.2.1. Des représentations erronées du bi-plurilinguisme

Grâce à des enquêtes qualitatives, se basant sur l'analyse d'entretiens avec des enseignants, Auger (2010) met en lumière les représentations biaisées que ces derniers se font du bi-plurilinguisme. En effet, leur discours laisse apparaître une vision stéréotypée du bilinguisme basée sur trois croyances :

- 1- C'est la maîtrise égale de deux systèmes de langue tant à l'oral qu'à l'écrit.
- 2- Cette compétence est associée à un locuteur natif.
- 3- Il n'y a pas d'interférence entre les deux langues. (*Ibid.*)

Or, l'auteur souligne le fait que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) entend par plurilinguisme : « la capacité à s'intercomprendre car ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en n'ont aucune à communiquer par la médiation entre individus [...] ». (Auger, 2010, p. 31). Le bi-plurilinguisme tel que défini dans le CECRL tend donc à valoriser les compétences, même partielles dans deux langues ou plus, et n'est pas réservé au locuteur natif de ces langues. De plus, la perméabilité de ces dernières est visible dans ce qu'Auger (2010) appelle la « pratique bilingue » (p.30) (j'utiliserai pour ma part cette expression au pluriel tant ces dernières sont diverses). Les pratiques bilingues sont donc faites d'alternance de codes, d'emprunts, de jeux de mots, d'éléments culturels variés (*Ibid.*) et ne correspondent pas à la vision d'une maîtrise égale et parfaite de deux langues ne s'entrecroisant jamais. Cette vision stéréotypée entraîne un a priori négatif ou tout du moins une « crainte » des enseignants vis-à-vis de l'accompagnement des EANA, qui leur apparaissent comme un public « difficile » et en trop grande difficulté linguistique (Auger, 2010, p.20).

Cette conception erronée du bilinguisme, et la représentation négative du public EANA qui en découle, sont partiellement causées par une forme de hiérarchisation des langues dans la société française. Ce phénomène de hiérarchisation des langues a également des effets bien réels sur la scolarisation des élèves allophones.

1.2.2. Hiérarchisation des langues et impact sur la scolarisation des EANA

Dans l'ouvrage *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions.* dirigé par Daniel Coste (2013), les auteurs abordent la question des statuts des différentes langues enseignées dans le cadre scolaire. Selon eux, « le poids des

représentations des langues pèse sur leur choix et même sur leur didactique, dessinant une répartition sociologique des apprenants.» (*Ibid.* p.61). Ainsi, des exemples concrets permettent de prendre la mesure des différences de statut opérant en fonction des langues. L'anglais devient « grande langue de communication » et de mondialisation. L'allemand est une langue « de haute culture », « des bons élèves ». L'espagnol ou l'italien sont considérés comme « faciles », le chinois comme « langue d'avenir pour la nouvelle macro-économie » (*Ibid.*). Les auteurs soulignent enfin que l'arabe est associé à « différents stéréotypes dévalorisants (langues des quartiers, de l'Islam, du terrorisme, etc.) » (*Ibid.* p.106). Ces représentations créent donc un système hiérarchique entre les langues. Elles dictent quelle langue, mais aussi quelle variété de langue, méritent ou non d'être enseignées dans le cadre scolaire.

Auger (2010) aborde, quant à elle, les représentations inégalitaires des différents bilinguismes et de leur valorisation positive ou négative en fonction des langues concernées, mais surtout, en fonction du statut socio-économique du locuteur. Ainsi, elle cite le travail de Varro (2003) en affirmant que le bilinguisme est « associé aux enfants de milieux socio-économiques favorisés, mais dissociés de ceux des milieux défavorisés » (Varro 2003, cité par Auger, 2010, p.38). Ainsi, le bilinguisme des EANA est « généralement perçu défavorablement » (*Ibid.*). L'autrice établit donc un lien entre la stigmatisation de certaines langues et bilinguismes, perçus négativement par la société française, et le processus de catégorisation de leur locuteur, en l'occurrence, les EANA, comme des élèves difficiles et/ou en difficulté. Elle affirme alors que « ce lien, voire cet amalgame renforce les stéréotypes négatifs, la peur de l'autre et le sentiment d'échec » (Auger, 2010, p.40) et accentue ainsi leur situation de vulnérabilité (*Ibid.*). De plus, ces représentations négatives de leur identité et de leur(s) langue(s) peuvent entraîner selon l'autrice « une intériorisation de [cette] image » de la part du locuteur migrant ou au contraire un rejet de « l'autre et de sa langue » lié à une « affirmation de soi-même » (*Ibid.*). L'autrice effectue un rappel important en affirmant que « la langue ne sert pas seulement à communiquer mais tout autant, et peut-être même surtout, à s'identifier » (*Ibid.*).

Les représentations du public EANA, qu'elles soient véhiculées à travers les dénominations des circulaires officielles du MEN ou des idéologies linguistiques présentes dans notre société, sont souvent réductrices et stigmatisantes et ont des effets néfastes sur leur inclusion et leur scolarisation en France. Or, nombre de chercheurs travaillant sur la question de l'inclusion scolaire de ces élèves utilisent des critères de description beaucoup

plus valorisants. Ainsi, j'analyserai en quoi les questions de compétences plurilingues et d'identités plurielles peuvent être utilisées comme critères visant à faire évoluer les représentations communément admises des EANA.

2. *Élèves aux identités plurielles et plurilingues : une source de richesse*

Le terme EANA, visant à regrouper sous la même bannière une « catégorie » d'élèves afin d'en faciliter la prise en charge et la scolarisation par les institutions françaises, représente en réalité un groupe démographique extrêmement hétérogène. Ainsi, leurs origines géographiques, les motifs et modalités de leur migration, leur scolarisation antérieure, leur répertoire langagier, leur âge d'arrivée dans le système scolaire français, la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents sont, entre autres, des facteurs essentiels pour décrire et comprendre le profil de ces élèves. Deux réalités sont cependant communes à tous les EANA : leur plurilinguisme et le caractère pluriel de leur identité.

2.1. *Le plurilinguisme des élèves allophones : un atout pour l'apprentissage*

Du fait de leur statut de *nouvellement arrivés*, les EANA acquièrent des compétences plurilingues lors de leur scolarisation en France. De plus, « venant souvent de pays présentant diverses diglossies enchâssées » (Leconte et Mortamet, 2008, p.167), beaucoup d'entre eux parlent déjà plusieurs langues avant leur arrivée en France. Dans cette partie, je m'attarderai tout d'abord à définir certains termes liés au plurilinguisme avant d'en analyser les atouts dans un contexte scolaire.

2.1.1. *Langue maternelle et langue première*

Afin d'analyser les compétences plurilingues des EANA, il me paraît nécessaire de définir le terme *langue maternelle*. Selon Kochmann (1982), l'expression *langue maternelle* (désormais LM) met en évidence trois caractéristiques : « un idiome parlé par un des géniteurs, généralement la mère [...] dans le pays où l'on est né [...] vis-à-vis duquel on manifeste un sentiment d'appartenance » (p.122-123). Or, si cette réalité peut être adaptée aux profils linguistiques de locuteurs monolingues, elle ne l'est pas pour décrire celui des locuteurs plurilingues. Bien qu'apparaissant dans certains textes au pluriel, l'expression *LM* ne me paraît pas pertinente vis-à-vis du public EANA. Je lui préférerai l'appellation *langue(s) première(s)*, plus neutre, faisant seulement référence au caractère précoce de l'apprentissage de la langue.

Ainsi, si l'on souhaite considérer les élèves allophones, non pas comme souffrant d'un « handicap linguistique diffus » (C n°78-238 du 25 juillet 1978) et « n'ayant pas une maîtrise suffisante du français » (C. n°2002-100 du 25 avril 2002), mais bien comme des locuteurs plurilingues, dont les compétences langagières sont source de richesse dans le processus d'apprentissage, il convient de s'attarder sur la notion de compétence plurilingue telle que présentée dans de nombreux travaux de recherche, y compris dans le CECRL.

2.1.2. Des compétences plurilingues au service de l'apprentissage

Coste, Moore & Zarate (2009) définissent la compétence plurilingue ainsi :

« La compétence à communiquer langagièrément et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et [...] l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (p.11)

En analysant cette définition, trois caractéristiques liées à la compétence plurilingue peuvent être identifiées :

- 1- **Cette compétence n'est pas uniquement langagière.** En effet, les auteurs mettent en parallèle les compétences « communiquer langagièrément » (liée au domaine des savoirs, savoir-faire) et « interagir culturellement » (qui s'apparentent davantage au domaine des aptitudes et savoir-être).
- 2- **Cette compétence est déséquilibrée.** L'expression « à des degrés divers » implique que les compétences, mêmes partielles, développées dans différentes langues du répertoire langagier du locuteur et correspondant parfois à « une maîtrise "imparfaite" » de ces langues, contribuent à enrichir sa compétence plurilingue (Galligani, 2022, p.51). L'auteurice appréhende alors la compétence plurilingue comme « individualisée, évolutive, hétérogène et déséquilibrée » (*Ibid.*).
- 3- **Cette compétence est à utiliser au singulier.** Il ne s'agit pas de concevoir cette compétence comme étant le résultat d'une « superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes » (*Ibid.*), mais bien comme une compétence « complexe, voire composite et hétérogène » (*Ibid.*).

Cette définition et ces trois caractéristiques permettent de considérer les compétences langagières de l'élève allophone comme étant rassemblées dans un « répertoire unique, singulier, changeant, dynamique » (Moore, 2021, p.5) que l'auteurice décrit sous la forme d'un « continuum » (*Ibid.*). Cette vision met en exergue le dynamisme et le caractère évolutif des compétences langagières au sein du répertoire langagier de

l'apprenant et place ce dernier en position active dans le processus d'apprentissage. Galligani (2022) le désigne d'ailleurs comme « acteur social » (p.51).

Cette approche permet donc d'appréhender la façon dont interagissent les différentes langues, constituant le répertoire de l'apprenant, dans le processus d'apprentissage d'une langue nouvelle. Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) décrivent ce processus dynamique ainsi : « [les langues] se construisent ensemble, les unes par rapport aux autres, se déplacent librement et constituent une compétence communicative à laquelle toutes les connaissances et expériences langagières contribuent. » (p.38). Le répertoire langagier des EANA peut ainsi être considéré comme véritable atout vis-à-vis de l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Ainsi, la volonté de faire évoluer les représentations parfois négatives dont les EANA sont victimes au sein du système scolaire français (cf. sections 1.1.1. et 1.2.2.) passe non seulement par une revalorisation de leur répertoire langagier plurilingue, mais également par la revalorisation de leur identité plurielle. Intimement liée à la question des langues, l'identité est en effet une notion centrale lorsque l'on aborde la scolarité des EANA. Leurs parcours migratoires, plus ou moins complexes se traduisent par une multitude d'expériences à la fois langagières et culturelles, résultant en la création d'identités plurielles. Le lien entre langue et identité est abordé notamment dans les travaux de Moore et Brohy (2013) qui décrivent les langues comme « marqueurs emblématiques des identités » (p.289). Dans cette seconde partie, j'analyserai le processus de construction identitaire chez les EANA afin d'en comprendre les enjeux.

2.2. Des élèves aux identités plurielles : une richesse à valoriser

Je remarque tout d'abord que l'expression *identité(s) plurielle(s)* est omniprésente dans les nombreux travaux de recherche abordant la question de la construction identitaire chez les élèves allophones (parmi eux, Galligani, Leconte, Moore, Brohy, Coste). Notion complexe à définir, l'identité mériterait à elle seule un travail de recherche approfondi. Elle reste toutefois un concept clé lorsque l'on parle des élèves allophones qui, aux travers de leurs expériences migratoires, doivent perpétuellement (re)construire leur identité sociale et langagière (Galligani, 2010). Je tenterai donc de présenter les principales caractéristiques qui peuvent définir cette notion *d'identité plurielle* des EANA.

2.2.1. L'identité dépend de la reconnaissance des Autres et de soi-même

Si l'on reprend l'approche psychologique mentionnée dans le travail de Galligani (2010) pour définir l'identité, cette dernière correspondrait à « la reconnaissance de ce que l'on est, par soi-même ou par les autres » (p.2). On retrouve ici les concepts d'auto-catégorisations et d'hétéro-catégorisations présents dans le travail de Moore et Brohy (2013). L'identité de l'individu est ainsi validée de manière interne (auto-catégorisation) et externe (hétéro-catégorisation).

Ainsi, les processus de catégorisations de l'élève allophone (cf. section 1.1.1.) sont bien des processus d'hétéro-catégorisations venant valider, de la part des institutions, une identité plutôt qu'une autre : par exemple celle de *migrant*, d'*étranger* et d'enfant *ne maîtrisant pas suffisamment la langue française*. Ces hétéro-catégorisations se muent en processus d'altérisation décrit par Goï et Bruggeman (2013) (cf. section 1.1.1.). Je reviendrai en fin de partie sur la manière dont les EANA s'auto-catégorisent, notamment grâce à leur répertoire langagier (cf. section 2.2.4.). Ces processus d'hétéro- et d'auto-catégorisation permettent d'aborder une deuxième caractéristique liée à la notion d'identité : cette dernière est le résultat d'un processus dynamique et évolutif.

2.2.2. L'identité est un processus dynamique

L'identité ne peut être définie de manière statique, surtout vis-à-vis d'adolescents en pleine construction identitaire (Leconte et Mortamet, 2008). Ces autrices font alors référence au travail de Kaufmann, qui critique la conception de l'identité vue comme une *substance* et qui utilise l'image de la *double hélice* pour décrire « les processus, à la fois individuels et sociaux, à l'œuvre dans la construction identitaire » (*Ibid.*, p.168). Ce double mouvement se retrouve dans les travaux de Galligani (2010) qui souligne que dans un contexte migratoire, « la construction identitaire peut se faire selon un double processus d'identification et de différenciation » (p.3). Les EANA ont donc recours à diverses stratégies d'affirmation, de négation, de résistance, voire de mélange (Moore et Brohy, 2013, p.289) des différentes facettes de leur propre identité ou de celles du pays de résidence. Ces stratégies d'assimilation ou de rejet, processus inhérents à la construction identitaire, résultent d'une véritable *mise en scène de soi* observable uniquement de « manière située, dans la famille, au travail ou à l'école, dans les pratiques quotidiennes [...] » (*Ibid.* p.304). L'identité des EANA est donc en évolution permanente, « sans cesse

retravaillé[e] par le sujet pour faire sens » dans un contexte donné (Leconte et Mortamet, 2008, p.168). Cette vision dynamique et évolutive de l'identité est également plurielle.

2.2.3. L'identité est plurielle...mais aussi singulière

L'individu ne peut être réduit à une seule identité (Galligani, 2010, p.2). De nombreuses formes d'identités peuvent faire l'objet d'études approfondies en sciences sociales : l'identité linguistique, sociale, religieuse, culturelle en sont des exemples parmi d'autres (*Ibid.*). L'individu appartient donc « simultanément » à « une grande variété de catégories » (*Ibid.*).

Il est également important de prendre en compte qu'au sein de chaque type d'identité, l'appartenance peut également être multiple. Pour illustrer cet aspect, Moore et Brohy (2013) citent l'essai de l'écrivain Amin Maalouf *Les identités Meurtrières* dans lequel l'auteur dit se sentir autant libanais que français sans que son identité en soit fragmentée pour autant :

« Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre. » (Maalouf, 1998, cité par Moore et Brohy, 2013, p.300).

L'identité est donc à la fois plurielle, dans les multiples catégories qu'elle recouvre, et singulière, en tant qu'entité composite unique d'un individu. Un parallèle peut donc être fait entre la *compétence plurilingue* des EANA, définit comme compétence « complexe, voire composite et hétérogène » (Galligani, 2022, p.51) et leur *identité plurielle*.

2.2.4. L'identité linguistique pour définir l'identité plurielle des EANA

Lorsque l'on s'intéresse à la notion d'identité dans le contexte scolaire, Galligani (2010) souligne que « les descripteurs identitaires [...] semblent paradoxalement se réduire à la dimension linguistique » (p.2). En se référant à l'identité de l'élève, on sous-entend en fait son identité linguistique et on fait référence aux langues présentes dans son répertoire verbal (*Ibid.*).

Le rapprochement entre langue et identité peut s'expliquer par le fait que la langue « revêt une importance toute particulière par son caractère réciproque et mitigeur » (Moore et Brohy, 2013, p.289). Cela signifie que la compétence langagière et les « choix langagiers » que nous effectuons ont une influence sur notre identité et réciproquement (*Ibid.*). Dans la même approche, Leconte et Mortamet (2008) affirment que « les individus

se construisent à travers les langues qu'ils parlent. » (p.167) et Galligani (2010) que la langue et son utilisation occupent une place centrale « dans la sauvegarde et le développement de l'identité » (p.2). Dans le cas des EANA, le choix de l'utilisation des langues dans un contexte donné permet d'avoir accès au double processus d'identification et de différenciation décrit plus haut ainsi qu'aux stratégies mises en place par l'élève pour « mettre en scène son identité » (cf. section 2.2.2.).

Ce n'est cependant pas du point de vue de la construction identitaire de l'EANA que ce rapprochement langue-identité est identifiable dans le contexte scolaire. En effet, Galligani (2010) interprète cette réalité ainsi : « La construction identitaire à l'école repose [...] sur une valeur de partage de la langue de scolarisation pour tous les élèves, français ou étrangers. » (p.3). Ce serait donc le point de vue de l'État monolingue qui serait adopté dans cette conception de l'identité se limitant à l'identité langagière. L'autrice renforce son propos en affirmant :

« Mais à l'école, la conception dominante de l'identité basée sur la reconnaissance d'appartenir à la langue nationale garante de l'identité nationale du pays devient un frein à la prise en compte éducative de la pluralité identitaire. » (*Ibid.*)

Les préconisations des chercheurs (tels que Galligani, Coste, Moore, Augier, Candelier et bien d'autres), sont alors sans appel : il est de la responsabilité de l'école de prendre en compte « ce capital linguistique pluriel et créatif » des EANA (Galligani, 2010, p.3) afin de mettre en place une réelle didactique du plurilinguisme et de faciliter l'inclusion de ces derniers en son sein. Ce second chapitre sera donc consacré à la mise en œuvre d'une véritable didactique du plurilinguisme dans le milieu scolaire.

Chapitre 4. Pour une didactique du plurilinguisme

Afin d'évaluer les enjeux de la mise en place d'une didactique du plurilinguisme en milieu scolaire, ce chapitre se divisera en deux parties. Je m'intéresserai tout d'abord aux tensions existantes entre les préconisations des chercheurs et des institutions et la réalité des pratiques enseignantes en classe de langue ; ceci dans le but d'en mesurer les conséquences sur l'apprentissage du FLSco par un public EANA (cf. section 1.). Ensuite, je m'intéresserai aux différents types d'approches plurielles développées ces vingt dernières années par les chercheurs, à leurs préconisations et à leurs objectifs didactiques. Cet état des lieux des différentes approches plurielles me permettra de présenter ensuite des pédagogies innovantes et transdisciplinaires visant à aborder l'enseignement du FLSco

à la fois à travers le plurilinguisme et l'étude d'un objet littéraire polymorphe : la poésie. (cf. section 2.).

1. La mise en place d'une éducation plurilingue et ses enjeux

Avant de pouvoir aborder les implications pédagogiques et didactiques de l'éducation plurilingue dans le système scolaire français, un nouveau travail définitoire me semble important à mener. Ainsi, bien que la didactique du plurilinguisme regroupe diverses approches et méthodes pédagogiques (qui dépendent des contextes politiques et éducatifs en vigueur dans le pays où elles sont mises en place), je reprendrai différents éléments présentés dans le travail de Candelier (2008) et Castellotti (2010) afin d'éclaircir la définition qui sera utilisée dans ce travail de recherche.

Castellotti (2010) définit tout d'abord l'éducation au plurilinguisme comme une « option fondamentalement qualitative et processuelle » (p.5), plaçant l'individu plurilingue comme acteur de son propre apprentissage et ayant pour objectif de développer sa compétence plurielle et située (*Ibid.*). Elle rejoint ainsi la vision développée par les auteurs Coste, Moore, Zarate (2009), ou encore Galligani (2022) développée précédemment (cf. section 2.1.2, chapitre 1). Candelier (2008), souligne d'ailleurs que la didactique du plurilinguisme pourrait être définie comme la mise en place de « moyens didactiques adéquats pour aider l'apprenant à développer [...] la maîtrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié. » (p.73) et ne correspond donc pas à l'enseignement d'une langue dans le sens traditionnel du terme (*Ibid.*).

Ces trente dernières années, de multiples publications dans le champ de la didactique des langues, mais aussi des politiques éducatives européennes et françaises, visent à promouvoir la mise en place d'une didactique du plurilinguisme. Cependant, bien que ces préconisations soient nombreuses, la mise en place de cette approche est loin d'être évidente sur le terrain. Je présenterai donc dans cette partie les tensions existantes entre théories et pratiques avant de souligner les enjeux de la mise en place d'une éducation plurilingue vis-à-vis du public EANA.

1.1. La promotion de l'éducation plurilingue dans les textes officiels

Face à la nécessité d'accueillir un public scolaire pluriel, Simon et Maire Sandoz (2008) estiment que la mise en place d'une éducation plurilingue est une priorité. Cela permettrait, selon les autrices, « d'aider l'élève à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de l'école et la/les langue/s de la maison » (*Ibid.*, p.266). L'éducation

plurilingue assurerait ainsi « une fonction de structuration des connaissances à partir des acquis en langue *maternelle* ou *première* » (*Ibid.*).

Simon et Maire Sandoz (2008) indiquent d'ailleurs que la notion de plurilinguisme est très présente dans les politiques éducatives françaises et européennes, qui promeuvent une école « [alliant] développement de l'individu et cohésion sociale » (*Ibid.*). Cette notion est tout d'abord reprise dans le CECRL. À travers cette publication de 2001, le Conseil de l'Europe prône en effet :

« la prise en compte de la situation de tous les acteurs sociaux qui, dans leurs langue et culture premières sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe ». (Conseil de l'Europe, 2001, p.105)

Cette ambition prend corps à travers le PEL : une proposition didactique concrète « permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière » (Conseil de l'Europe, 2001, p.133).

Au niveau national, cette approche est reprise dans les différentes ressources mises à disposition des professionnels de l'éducation par le portail du MEN, Eduscol. Dans un document intitulé *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* datant de mars 2016, le MEN encourage ainsi les enseignants à prendre en compte le répertoire langagier des apprenants :

« Une attention est portée à la biographie langagière de chacun qui est connue, prise en compte comme point d'appui pour l'apprentissage des langues vivantes et valorisée aux yeux de l'élève, de sa famille [et] du groupe classe. » (p. 4)

Enfin, la prise en compte du répertoire langagier des apprenants est très présente dans les circulaires adressant la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Ainsi, la circulaire départementale d'Ardèche du 8 septembre 2015, par exemple, préconise pour ces élèves « un parcours personnalisé (...) qui tienne compte de son niveau, de sa scolarisation antérieure, de sa biographie langagière et de la manière dont il suit sa scolarité en France ».

Cependant, bien que la promotion du plurilinguisme et de l'intégration du répertoire langagier des apprenants soit très présente dans les textes officiels, on observe un décalage entre les préconisations institutionnelles et la réalité de terrain. Forlot (2012), parle ainsi de « tensions didactiques entre des approches [...] *mono* et des réalités [...] *pluri* » (p.58).

1.2. Des approches monolingues pour une réalité plurilingue

Dans les salles de classe, la prise en compte de cette diversité linguistique et culturelle n'est en effet que peu considérée. Divers facteurs peuvent expliquer le décalage entre les préconisations des institutions et les démarches didactiques mises en place par les enseignants sur le terrain ; parmi eux, l'idéal monolingue, vision encore très prégnante dans le système éducatif français.

En France, on observe tout d'abord la prépondérance d'un « idéal fortement monolingue » (Simon et Maire Sandoz, 2008, p.266). La langue française est ainsi « langue majeure de scolarisation » (Coste, 2013, p.26). Elle est caractérisée comme étant la langue dans laquelle la plupart des enfants font leur entrée formelle dans l'écrit, elle est également placée comme langue commune, celle de la communauté scolaire et est (re)présentée comme « une et unifié » (*Ibid.*). En résulte une normalisation de la langue ainsi qu'une objectivation de cette dernière « en système réputé homogène et unifiant, facteur et garant d'un mode de cohésion et d'une appartenance collective » (*Ibid.*). Ce phénomène de standardisation et cette position ultra dominante de la langue de scolarisation s'alliant à la nécessité de garantir l'accès à l'éducation pour tous, a pu conduire à « une sorte de neutralisation des différences individuelles et un traitement égal pour tous au nom d'une certaine conception de l'égalité des chances » (*Ibid.*, p.11).

Simon et Maire Sandoz (2008) soulignent alors que l'hétérogénéité, notamment linguistique, du public scolaire n'est pas prise en compte par les enseignants qui préfèrent la mise en place de « l'utilisation *exclusive*, au sens propre du terme, de la langue de l'école, langue officielle et nationale » (p. 266-267). Forlot (2012) va même plus loin en affirmant que ces derniers sont le plus souvent « incapables de transgresser la vision normativement monolingue de l'espace social que leur histoire et leur éducation ont produite. » (p.61). Or, cette prépondérance de l'approche monolingue aboutit parfois à des phénomènes de « déni de langue » chez les enfants allophones (Perregaux 2004, cité par Simon et Maire Sandoz, 2008, p.267), entraînant des « conséquences graves pour la préservation des racines identitaires et les apprentissages en général » (*Ibid.*).

Il est donc nécessaire, pour palier l'inadéquation entre l'approche monolingue des enseignants et la réalité plurilingue de l'espace classe, d'effectuer un « travail sur les représentations, croyances et savoirs [...] autant en formation initiale qu'en formation continue des enseignants » (Galligani, 2022, p.52). Je poursuivrai ma recherche en analysant les conséquences de la non-reconnaissance du plurilinguisme des EANA sur leur scolarité.

1.3. Des conséquences lourdes sur le processus d'apprentissage des EANA

Les conséquences des approches d'enseignement des langues monolingues, que Blanchet et al. (2014) qualifient d'ailleurs d'« idéologie linguistique hégémonique » (p.288), sont multiples et particulièrement néfastes du point de vue du processus d'apprentissage, mais également du point de vue de la construction identitaire de ces adolescents allophones. L'un des effets directs de ces approches monolingues est le développement chez les EANA d'une forte insécurité linguistique entraînant parfois une situation d'échec scolaire (*Ibid.*, p.284).

Blanchet et al. (2014) se réfèrent au travail de Francard (1993) et définissent l'insécurité linguistique comme étant : « la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement » (p.293). Plusieurs facteurs (notamment la classe sociale) peuvent légitimer une variation de langue plutôt qu'une autre. Dans le cas des EANA, l'insécurité linguistique est le résultat de la prise de conscience des variations existant entre *leur* français et la langue de scolarisation, le français standard, perçue comme « pure » et comme étant « LA norme véhiculée par l'institution scolaire » (*Ibid.*).

Le travail de Blanchet et al. (2014) nous permet d'identifier trois comportements susceptibles d'apparaître chez les EANA en situation d'insécurité linguistique :

- 1- Une perte d'estime de soi, pouvant, dans les cas les plus extrêmes entraîner une attitude *d'auto audi*, se traduisant du catalan en *haine de soi* (Ninyoles, 1969, cité par Blanchet et al., p.292). Dans ce cas de figure, l'apprenant abandonne sa langue et sa culture, et s'identifie au groupe dominant ;
- 2- Un *mutisme électif* : défini comme « un blocage qui empêche toute prise de parole dans une situation donnée, en l'occurrence en classe » (Dahoun, 1995, cité par Blanchet et al., 2014, p.292) ;
- 3- Un comportement de « désinvestissement voire de sentiment d'injustice, d'indignation et de révolte » (*Ibid.*).

Si l'on considère l'importance du lien entre langue et identité (cf. section 2.2.4., chapitre 3), l'impact de l'insécurité linguistique, résultant de « la non-reconnaissance de la culture et de la langue premières (sic) de l'élève » (Evenou, 2018, p.27), sur la construction identitaire des EANA est particulièrement néfaste. De plus, les attitudes positives (motivation, curiosité, plaisir) sont centrales dans le processus d'apprentissage qui

nécessite « un bien-être et une sécurité identitaire et psychologique » (*Ibid.*). Si l'apprenant développe de la peur, de la honte, de la colère ou du découragement, cela freinera son apprentissage pouvant même entraîner la situation d'échec scolaire qu'évoquent Blanchet et al. (2014). Evenou (2018) affirme également que cette « dénégation de leur identité » (p.27) est une entrave forte dans le « développement cognitif » de l'élève allophone, car il n'est pas en mesure d'établir sereinement des « liens entre les différents porteurs de savoirs qui l'entourent (ses parents, ses grands-parents, ses enseignants) » (*Ibid.*). Cette approche est reprise dans le travail de Galligani (2022), qui fait référence au travail de Cummins (2021) et affirme que :

« lorsque nous reconnaissons leurs talents plurilingues, leurs connaissances culturelles et leurs capacités intellectuelles, nous affirmons et décuplons les possibilités des élèves de manière à ce qu'ils développent des identités ancrées dans de véritables sentiments d'appartenances » (Cummins, 2021, cité par Galligani, 2022, p.54)

L'auteur, cité par Galligani (2022), établit les mêmes constats que les auteurs étudiés précédemment : la valorisation du répertoire plurilingue des EANA favorise leur construction identitaire et leurs facultés d'apprentissage. La nécessité de passer d'une didactique monolingue à une didactique du plurilinguisme prend forme dans l'essor des approches plurielles ces vingt dernières années en France. Je tenterai donc d'analyser comment peuvent se définir ces approches, quels sont leurs enjeux avant de donner quelques exemples plus concrets de ces modèles pédagogiques.

2. L'essor des approches plurielles :

L'éducation plurilingue prend donc le contre-pied des approches monolingues en remettant en cause l'aspect normatif des langues. Dans leur étude, Blanchet et al. (2014) insistent sur la définition de l'école comme étant l'un des « lieux de pouvoir par lesquels les idéologies sont transmises, inculquées, légitimées, *hégémonisées* » (p.288-289) et donc nécessairement « lieu de reproduction de l'idéologie linguistique » (*Ibid.*). Ainsi, bien que l'école soit l'un des « leviers de pouvoir » (*Ibid.*) de l'idéologie linguistique hégémonique qu'est le monolinguisme (cf. section 1.3), un changement de paradigme, impliquant la mise en place d'approches didactiques plurilingues, permettrait de remettre en cause cette dernière et de légitimer les différentes langues et variétés de langues en son sein. Les approches plurielles, développées depuis une vingtaine d'années en France, participent à ce changement de paradigme.

2.1. Des méthodes multiples aux objectifs communs

2.1.1. Définitions et présentation

Les différentes *approches plurielles* sont présentées dans le CAdre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier, 2013). Ce cadre de référence présente quatre types d'enseignements pluriels et plurilingues : l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes et les approches interculturelles (Ibid.). Candelier (2008) définit les approches plurielles ainsi :

« approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. [...] elle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. » (p.68)

S'inscrivant bien dans une didactique du plurilinguisme (cf. section 1), ces approches partent du principe que l'exploitation des pré-acquis langagiers des apprenants permet de faciliter les transferts positifs entre les langues (Candelier, 2008, p. 81). La notion de *transfert positif* est présente dans le travail de Cummins (2013), cité par Domp martin-Normand et Le Groignec (2015). Les autrices développent l'idée selon laquelle le répertoire plurilingue de l'élève allophone est une *boite à outils* dans laquelle « les langues seraient réellement en contact [...] et ne progresseraient pas séparément aux autres » (Ibid., p.60). Dans cette optique, la prise en compte des langues premières des EANA est fondamentale à l'acquisition du FLSco. Candelier (2008) reprend ainsi le travail de Meissner qui affirme que « lorsqu'on apprend plusieurs langues, on ne recommence pas pour ainsi dire à zéro » (Meissner, 2005, cité par Candelier, 2008, p. 79). Ce dernier souligne d'ailleurs que nombre de recherches sur la mémoire dans différents champs disciplinaires expliquent que « les nouvelles connaissances ne peuvent s'installer de façon durable dans la mémoire que si elles peuvent s'intégrer et s'ancrer dans des stocks de savoir déjà-présents » (Ibid.).

Le deuxième aspect important de ces démarches est leur adaptabilité possible (pour ne pas dire indispensable) au contexte éducatif. Candelier (2008) souligne que ces approches n'adoptent jamais la même forme, et ne suivent pas de recette prédéfinie ; elles dépendent des « objectifs poursuivis, de l'apprenant concerné et des progrès déjà atteints dans l'extension de son répertoire plurilingue » (p.81).

La possibilité d'exploiter toutes les ressources langagières et culturelles de l'apprenant dans un cadre éducatif, et le caractère adaptable de ces méthodes à toute situation d'enseignement-apprentissage, fait de ces dernières un modèle particulièrement

intéressant pour l'apprentissage du FLSco chez les EANA. Je me pencherai maintenant sur une approche plurielle en particulier : l'Éveil Aux Langues (désormais EAL).

2.1.2. L'Éveil Aux Langues et effets attitudeux

Inspirée de l'expérience britannique *Language Awareness*, développée par le linguiste et éducateur Eric Hawkins dans les années 1980, l'EAL a pris différentes formes dans le reste de l'Europe. Je m'intéresserai particulièrement au projet *Evlang* coordonné par Michel Candelier dans le cadre des projets éducatifs conjoints de la Commission européenne, résultant en une publication fondatrice en ce qui concerne le développement de cette approche en France : *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (2003). Dans cet ouvrage, l'éveil aux langues est défini ainsi :

« il y a éveil aux langues lorsqu'une partie des activités porte sur les langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner [...] Il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (Candelier, 2003, p.20)

Cette approche vise donc à provoquer une réflexion linguistique grâce à une multitude « d'activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion » (*Ibid*), en abordant non seulement la langue enseignée, mais aussi les langues faisant partie du répertoire verbal des apprenants, et ce, sans opérer une quelconque différence de statut (Candelier, 2003). Le fait de « rendre les langues autres égales en dignité à la langue dominante » permettrait de « surmonter le décalage qui pourrait exister entre la langue de la maison et celle, normée de l'école » (Domp martin-Norman, 2011, p.165). Cette autrice présente l'EAL comme étant « un travail où des langues, y compris d'origine, seraient présentées de façon originale à *tout le groupe classe* et non pas enseignées séparément. » (*Ibid*, p.164). Les trois objectifs de cette approche sont énoncés par Candelier (2003) comme suit :

- 1- *Le développement de représentations et attitudes positives* vis-à-vis de la *diversité linguistique et culturelle*. L'apprenant est motivé à la perspective d'apprendre des langues nouvelles (p.23).
- 2- *Le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistiques / métacommunicatifs et cognitifs*. L'apprenant tisse des liens entre ses différentes langues et l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais également de sa langue première, s'en retrouve facilité. (*Ibid.*)

3- Le développement d'une culture langagière aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. (*Ibid.*)

Dans le cadre de cette recherche, je m'attacherai principalement à analyser le développement de représentations et attitudes positives de l'apprenant. Evenou (2018) insiste sur le lien entre l'enseignement plurilingue, tel que promu par la méthode EAL, et l'attitude des apprenants. Selon lui, cette méthode entraîne une « mise en confiance de l'apprenant dans ses connaissances extrascolaires » favorisant « une attitude positive dans l'apprentissage. » (p.27). La dimension attitudinale est également abordée par Candelier (2003) qui souligne que ces *attitudes positives* sont également le résultat d'un travail sur les représentations des langues nouvelles résultant ainsi en une plus grande « ouverture linguistique » (*Ibid.*, p. 144). Le projet Evlang vise aussi à entraîner une plus grande motivation de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue nouvelle. Cette motivation peut être *intrinsèque* : il s'agit pour l'enseignant de favoriser « une participation active et la coopération » entre les apprenants et de leur proposer des « activités ludiques et variées » sur des thèmes correspondant à leur centre d'intérêt (*Ibid.*, p.141). Elle peut également être *extrinsèque* : l'enseignant se devant d'encourager les apprenants, de « valoriser leur réussite et de donner des feedbacks qui témoignent de l'utilité et de l'importance de l'activité » proposée (*Ibid.*).

Domp martin-Norman (2011) insiste également sur l'importance de la mise en place d'une pratique EAL vis-à-vis de la construction identitaire des apprenants. Le « poids de l'histoire » (p.166) et des idéologies langagières, entraînant la hiérarchisation des langues présentes en classe (cf. section 1.2.2., chapitre 3), est à prendre en compte grâce à une « éducation au langage » visant la « *sécurité linguistique* des sujets » (*Ibid.*). L'EAL permettrait ainsi de lutter contre les difficultés scolaires et les difficultés de communication des élèves allophones, résultant de « la non-prise en compte ou [de la] non-légitimation des langues constitutives du répertoire individuel » (*Ibid.*) (cf. section 1.3.).

Cette approche, plurielle, diversifiée et complète, semble particulièrement adaptée au public EANA afin de lutter contre l'insécurité langagière, de les motiver dans l'apprentissage du français et de revaloriser leurs identités plurilingues et pluriculturelles. Une seconde approche me paraît également pertinente dans ce contexte d'apprentissage : la pédagogie translangagière.

2.1.3. Évolution de concept : la pédagogie translangagière

Le *translanguaging*, concept-clé dans le domaine du bi-plurilinguisme, est présent dans de nombreux travaux anglosaxons, notamment ceux d'Ofelia Garcia et Angel M. Y. Lin. Difficilement traduisible et encore peu présente dans les publications francophones, cette notion est parfois désignée comme « pédagogie translangagière » (Borgé, 2019). Cette traduction, incomplète, ne permet cependant pas de rendre compte du caractère polysémique du *traslanguaging*, qui désigne à la fois un ensemble de stratégies et de pratiques cognitives opérées par les personnes bi-plurilingues, mais aussi la pédagogie à mettre en place pour prendre en compte ces dernières¹⁷.

Garcia (2009) base son travail de recherche sur l'observation et l'analyse des pratiques langagières d'enfants bi-plurilingues en classe bilingue et définit le *translanguaging* ainsi : « The act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. »¹⁸ (p.140). Ces stratégies de communication sont donc préexistantes et considérées comme la norme dans la communauté bilingue. L'autrice souligne que c'est le *translanguaging*, que l'on pourrait ici traduire par *compétence translangagière*, qui permet de faire sens du *paysage linguistique multilingue*¹⁹ dans lequel tout un chacun évolue, mais également de comprendre les différents signes qui nous entourent - visuels, audios, physiques ou spatiaux, écrits ou oraux - (Garcia, 2009, p.151).

La pédagogie translangagière prend donc en compte cette réalité préexistante et propose un modèle d'enseignement adapté à cette dernière. Les différents travaux de Garcia et Lin (2017) permettent d'en identifier deux principes importants :

- 1- La nécessité de décloisonner les langues et de supprimer leur rapport hiérarchique. On ne parle plus de *L1/L2/L3*, etc. ni de *langue première* et *langue étrangère*, mais bien d'un répertoire linguistique uni.
- 2- La nécessité de centrer cette pédagogie non plus sur l'objet-langue, symbole de l'État-Nation, mais sur la pratique du locuteur et son pouvoir d'agir.

¹⁷ Garcia et Lin (2017) expriment cette dualité ainsi : « the term *translanguaging* has been increasingly used in the scholarly literature to refer to both the complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices » (Garcia et Lin, 2017, p.2).

¹⁸ « L'action de faire appel à différentes caractéristiques linguistiques ou divers modes de ce que l'on appelle des langues autonomes afin de maximiser son potentiel communicatif, accomplie par les personnes bilingues. » (notre traduction).

¹⁹ « multilingual linguistic landscape » (Shohamy, 2006, cité par Garcia, 2009, p.151)

Cette approche, dont l'objectif principal est de lutter contre l'idéal hégémonique monolingue (cf. section 1.2.) et la vision erronée du bilinguisme (cf. section 1.2.1., chapitre 3), permet également de prévenir la marginalisation et l'exclusion des apprenants dont le répertoire comporte des langues dites *minoritaires* (Garcia, 2009). Ainsi, la pédagogie translangagière, *pédagogie transformatrice* (Garcia et Lin, 2017) permet aux apprenants de :

- 1- **faire sens de toutes leurs expériences et savoirs** linguistiques, culturels et identitaires, parfois fragmentés :

« It creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance. » (Li Wei, 2011, cité par Garcia et Lin, 2017, p.6)²⁰ ;

- 2- **s'approprier l'usage du langage** (Garcia, 2009, p.153) en développant à la fois un sentiment de *sécurité linguistique* et un *investissement identitaire* : préalables indispensables à leur réussite scolaire (*Ibid*, p.157) ;
- 3- valoriser la **collaboration entre apprenants** et de **développer des pratiques en littératie** (Garcia, 2009, p.153). Cet aspect est particulièrement observable dans un groupe linguistique hétérogène (*Ibid.*) ;
- 4- d'utiliser **l'entièreté de leur répertoire plurilingue** et d'ainsi développer leur **imagination** et leur **créativité** pour devenir de véritables *virtuoses du langage* (Garcia et Lin, 2017, p.11).

Cette approche semble donc particulièrement intéressante vis-à-vis du public EANA pour qui les questions d'identité, d'utilisation de diverses ressources langagières et d'appropriation de la langue de scolarité sont centrales (cf. section 2., chapitre 3). Le fait que Garcia et Lin (2017) utilisent un lexique présent également dans le domaine de l'art pour parler de la compétence et de la pédagogie translangagière (*imagination, créativité, virtuose, etc.*) me paraît particulièrement intéressant. En effet, diverses approches plurilingues préconisent de lier l'enseignement du FLSco à une pratique artistique, créant ainsi une approche transdisciplinaire et permettant à l'apprenant de développer encore davantage une représentation positive de la langue du pays d'accueil. Je m'intéresserai ici au lien qui peut être fait entre l'enseignement plurilingue du FLSco et la littérature.

²⁰ « Cela crée un espace social, pour l'utilisateur multilingue, réunissant en une seule performance coordonnée et significative différentes dimensions de son histoire personnelle, de son expérience et de son environnement, de son attitude, ses croyances et son idéologie, de sa capacité cognitive et physique. » (notre traduction).

2.2. Des approches transdisciplinaires mêlant langue et littérature

Afin de voir en quoi l'étude des textes littéraires (désormais TL) peut s'avérer particulièrement intéressante dans l'enseignement du FLSco pour des EANA, il me paraît nécessaire de définir ce que signifie cette notion. Regroupant des textes aussi divers que les romans, les pièces de théâtre, la poésie, les TL sont à la fois multiples et catégorisables selon des dénominateurs communs. Afin de déterminer quels sont ces dénominateurs, j'utiliserai la typologie présentée par Allam-Iddou (2015). Elle utilise deux critères permettant de définir si un texte donné peut être considéré comme littéraire : son autonomie et sa polysémie. L'auteure caractérise l'autonomie du TL comme la capacité d'un texte à définir et délimiter son propre espace de références. Elle oppose ainsi les textes ayant une finalité prédéfinie, pratique et immuable, tels que les textes scientifiques, aux textes littéraires, qui sont ouverts à tous les possibles et dont les finalités peuvent s'avérer multiples (*Ibid.*).

L'un des critères permettant de déterminer si un texte est littéraire est également sa polysémie. En effet, chaque lecteur produit une interprétation personnelle du texte appréhendé. La multiplicité et la diversité des interprétations possibles à partir d'une source unique sont propres aux TL (Allam-Iddou, 2015). Cervera (2009) parle ainsi de « visions plurielles » et de « projection et de reconnaissance [du lecteur] dans le texte » (p.50). La polysémie et la façon dont le texte va être interprété par son lecteur sont révélatrices, selon Cervera (2009), de l'ancrage culturel des TL. Cette dernière remarque me permet d'aborder deux aspects des TL qui peuvent d'ailleurs sembler contradictoires : leur universalité et leur particularisme culturel.

2.2.1. De l'importance de la subjectivité et de l'émotion dans l'approche des langues : l'utilisation de la poésie ou de la littérature

La polysémie des textes littéraires est, selon le didacticien Amor Séoud, ce qui entraîne l'universalité des textes littéraires :

« [...] la qualité type distinctive du texte littéraire, et dont il est bon ou même capital de tenir compte en didactique, c'est la polysémie qui fait qu'il peut parler à tout le monde et que tout le monde peut le parler. » (A. Séoud, 1994, cité par R. Aiala de Mello, 2019)

Chaque texte littéraire aborde une série plus ou moins importante de valeurs universelles dans lesquelles le lecteur, quel qu'il soit, peut s'identifier, se reconnaître, se projeter (Cervera, 2009). L'auteur décrit l'œuvre littéraire comme étant *transculturelle* tant du point de vue des questions qu'elle soulève que de l'émotion qu'elle peut provoquer

(*Ibid.*). Il est ici particulièrement intéressant de noter que l'universalité des TL en didactique des langues n'est qu'un des aspects abordés dans la littérature spécialisée. En effet, un deuxième élément, qui peut sembler contradictoire avec l'universalité peut compléter la caractérisation des TL : le particularisme culturel.

On peut légitimement affirmer que chaque texte littéraire s'ancre dans un contexte précis et qu'il est le résultat d'une culture, d'un milieu, d'une époque, d'une vision particulière de son auteur sur le monde qui l'entoure. Cervera (2009) parle alors de la confrontation du lecteur avec un *univers culturel différencié*. Ce particularisme peut aussi bien se retrouver dans le statut même du texte littéraire (contexte inhérent à sa rédaction : date, identité culturelle de son auteur, etc.) que dans l'interprétation qu'en font les différents lecteurs. Ainsi, de la même manière qu'Amor Séoud (1994, cité par R. Aiala de Mello, 2019) va utiliser le concept de polysémie pour définir l'universalisme des textes littéraires, Cervera (2009) va lui utiliser ce même concept pour expliquer leur particularisme culturel. En effet, l'auteur souligne que le lecteur interprète le texte littéraire, présentant une forte polysémie et de nombreux implicites, à travers ses propres biais culturels, et ce, « par approximation ou éloignement » (*Ibid.*). Il qualifie le processus de construction du sens d'un texte littéraire comme une « démarche interculturelle » permettant un « dialogue des cultures » (*Ibid.*).

L'universalité des TL sera à même de susciter l'intérêt des apprenants, quelle que soit leur culture d'appartenance, et leur particularisme culturel permettra à l'enseignant d'aborder la langue sous le prisme de l'interculturalité. Cervera (2009) décrit la didactique de la langue et de la littérature comme « un espace d'interrelation culturelle et linguistique. » (p.47).

Les TL, pris en compte comme objets didactiques polysémiques et universels et emprunts de dimensions culturelles et langagières particulières, me semblent particulièrement adaptés à un enseignement transdisciplinaire du FLSco mêlant littérature et approches plurielles (telles que définies dans la section 2.1.1., chapitre 2). Cet enseignement transdisciplinaire permettrait en effet de prendre en compte, de valoriser et de légitimer l'identité plurielle et plurilingue des apprenants.

De multiples méthodes pédagogiques permettent l'exploitation des TL dans le cadre d'un cours de FLSco. Je m'intéresserai tout particulièrement aux ateliers d'écriture, permettant de donner à l'apprenant un véritable rôle d'acteur de son apprentissage, rôle permettant plus d'implication et donc de motivation de la part de l'élève allophone.

2.2.2. Les ateliers d'écriture en contexte plurilingue : enjeux et atouts

L'utilisation des textes littéraires, au sein de la mise en place d'ateliers d'écriture, peut permettre la création d'un cadre ludique et agréable pour l'apprenant. Mekhnache (2013) stipule que le texte littéraire, comme « laboratoire expérimental de la langue » donne la possibilité de « travailler agréablement en visitant/revisitant la langue pour acquérir et développer des compétences de production » (p.181). Dans cette perspective, le texte littéraire est considéré comme un espace « de *plaisir* et de *liberté* qui invite à l'épanchement de *l'affectivité*, de la *sensibilité* et au déploiement de *l'imaginaire* » (*Ibid.*, p.189). Ici, l'auteur rappelle l'importance des émotions positives dans un contexte d'apprentissage, mais aussi la possibilité de pouvoir sortir du cadre, parfois trop contraignant et formatif, de l'espace classe. En évoquant le *déploiement de l'imaginaire* l'auteur se réfère implicitement aux blocages vécus par certains apprenants allophones face à l'expression écrite en français. Cette vision est reprise par Artal (2020), qui, en citant le travail de Lamy (2009), décrit les ateliers d'écriture créative comme offrant un espace de liberté absolue, permettant d'éviter les phénomènes d'auto-censure de la part des apprenants :

« Au-delà de la stimulation des capacités d'apprentissage, l'atelier d'écriture créative, par son concept mettant en avant la créativité, permet une plus grande liberté intellectuelle chez l'apprenant. [Il] invite ses *participants* à *créer librement, sans se censurer, tout ce qui leur vient à l'esprit.* » (Lamy, 2009, cité par Artal, 2020)

Cette approche permet de se détacher du « discours de la performance », très prégnant dans le système scolaire au profit du « goût de la langue » et de son utilisation (Dompmartin-Normand et Le Groignec, 2015, p.61). Cette démarche artistique vise alors un objectif autre que l'évaluation des compétences langagières. Les autrices insistent d'ailleurs sur le fait que la « correction morphosyntaxique » ne doit pas, dans cette démarche, être abordée comme une fin en soi, mais plutôt comme ayant vocation à soutenir l'apprenant afin qu'il soit bien compris et se sente à l'aise en phase de production. (*Ibid.*, p.64). Les objectifs des ateliers d'écriture se situent sur un autre plan, ils permettent en effet de susciter :

« la progression d'habiletés transverses, le déplacement de représentations sur la difficulté de la langue, le rapport à l'écriture en langue *autre* et en général, dans sa dimension productive de mises en mot de soi et de son expérience » (*Ibid.*)

Ainsi, l'apprenant « développerait un autre rapport à la langue et à l'apprentissage » (*Ibid.*). Les autrices, en faisant référence aux écrits de Julia Kristeva, dressent un parallèle

entre la « coupure entre les langues » d'un individu plurilingue et la coupure de ses identités (*Ibid.*, p.63). Elles affirment alors que les activités artistiques permettent de créer un *tissage* qui viendrait en quelque sorte réparer, guérir ces coupures (*Ibid.*).

Considérer les EANA à travers leur richesse et leur diversité et valoriser leurs identités plurielles et plurilingues semble être indispensable à leur réussite scolaire. Les méthodes plurielles, grâce notamment à leurs caractères protéiforme et adaptable, permettent de proposer aux EANA un enseignement utilisant la langue première comme levier à l'apprentissage de la langue de scolarisation, valorisant et légitimant les langues, cultures et identités des apprenants, évitant ainsi les dénis de langues et participant à leur construction identitaire. Elles paraissent donc particulièrement adaptées au public EANA.

Avant d'analyser plus en détail l'impact d'un projet transdisciplinaire et plurilingue sur les représentations langagières et la construction identitaire d'EANA en dispositif UPE2A dans un lycée général et technologique, il me paraît important de présenter la démarche que j'ai adoptée pour réaliser ce travail de recherche.

PARTIE 3

-

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

J'aborderai dans cette partie ma méthodologie de recherche. Je m'attacherai dans un premier temps à rendre explicites l'évolution et la construction de ma problématique au fil de mes lectures et observations sur le terrain ainsi que l'approche méthodologique choisie pour mener à bien ce travail. Dans un deuxième temps, je développerai les méthodes utilisées pour recueillir et exploiter les données liées à ce projet.

Chapitre 5. Problématisation de l'objet de recherche et posture

Ayant eu l'opportunité de suivre ce projet d'écriture poétique plurilingue deux années consécutives et d'écrire un premier mémoire d'observation sur ce dernier lors de ma première année de master, mon projet de recherche pour cette deuxième année a évolué au fil du temps. C'est donc en me basant sur mes observations, mes échanges avec les élèves et les enseignants, mais aussi sur mes lectures, que j'ai petit à petit façonné ma problématique de recherche (cf. section 1.), que j'ai réfléchi à la démarche méthodologique appropriée à mon projet (cf. section 2.) et que j'ai fait évoluer ma posture de chercheuse (cf. section 3.).

1. Évolution du projet de recherche et problématisation

1.1. Des échanges informels révélateurs

C'est en travaillant au sein du lycée Juliette Récamier en tant qu'assistante d'éducation que mes premiers questionnements et réflexions vis-à-vis de mon sujet de mémoire se sont développés. Mon statut d'AED me garantit une certaine proximité avec les élèves qui viennent facilement se confier, exprimer leur ressenti, me parler de leur projet d'orientation et de leur vécu d'élève au sein de l'établissement. Ces discussions informelles, ainsi que les différentes observations que j'ai pu mener lors des temps extrascolaires, facilitées par mes missions d'assistante d'éducation, m'ont permis d'accéder à un terrain pertinent vis-à-vis de mes questionnements de recherche. Je constate en effet que, dans un établissement où une grande majorité des élèves sont plurilingues (élèves dont les familles sont issues de la migration et disposant souvent de deux langues premières) beaucoup ne se considèrent pas comme tels. Quand certains, parlant turc et français, se

disent « nuls en langue »²¹, d'autres m'expliquent qu'ils ne sont pas bilingues, car ils ne parlent « que » l'arabe dialectal et ne savent pas l'écrire :

« Non mais Célia, l'arabe parlé en Algérie c'est même pas vraiment de l'arabe hein ! L'arabe, je ne le parle pas et je ne l'écris pas. Je parle l'arabe du bled c'est tout ! *rires* »²²

Ce constat est d'autant plus intéressant qu'il corrobore le discours des EANA sur leur propre répertoire linguistique. En effet, lors des ateliers poétiques et alors que je les aide pour la traduction de divers poèmes en espagnol et en portugais, une apprenante me demande combien de langues je parle. Un dialogue édifiant sur leurs représentations du plurilinguisme s'ensuit :

« Célia : Je parle français, anglais, espagnol et un peu portugais.

Nawal : Wow !

Célia : Et toi, tu parles quelles langues ?

Nawal : Je parle arabe, turc, français, anglais, espagnol, je comprends l'italien et je peux dire quelques mots en Bulgare.

Célia (*en souriant largement*) : C'est tout !?!

Nawal (*d'un air désolé*) : eh oui... c'est tout... »²³

À travers ces nombreux échanges informels, je remarque que seules les langues enseignées dans les établissements scolaires acquièrent une place valorisée dans leur discours. Les langues des communautés issues de la migration – l'arabe, le turc, le wolof... – sont, elles, reléguées à des positions par défaut dans le répertoire langagier des élèves. Je m'intéresse donc à l'influence de l'enseignement plurilingue sur la prise de conscience et la valorisation des compétences plurilingues des élèves EANA.

1.2. Premiers constats et construction de la problématique

Lors de ma première année de master, j'ai donc choisi d'observer ces ateliers d'écriture poétique plurilingues. Je m'intéressais alors à l'entrée dans la littérature en français à travers le format poétique, m'adaptant aux données que j'avais pu récolter sur le terrain. La thématique du plurilinguisme, bien que présente dans mon travail, ne fut donc pas le thème central de ma recherche. Je décidai de garder mon terrain de recherche pour la deuxième année afin d'évaluer les apports des méthodes plurielles auprès des EANA. Trois constats issus de mes lectures et de mes observations de terrain me permettent de construire ma problématique.

²¹ Propos recueilli lors d'un échange informel à la fin d'un cours de soutien que j'ai dispensé auprès d'élèves français de première générale en janvier 2021.

²² Ibid.

²³ Propos recueillis lors d'un atelier d'écriture poétique, en février 2022.

Je remarque tout d'abord, à travers mes différentes lectures, le manque de propositions didactiques liées au public EANA adolescent en lycée (des jeunes ayant entre 15 et 18 ans). En effet, la plupart des études publiées concernant le public EANA portent sur l'école primaire, le collège, voire les étudiants. Il en va de même pour les publications sur la mise en place d'un enseignement plurilingue. Or, le nombre de dispositifs UPE2A présents dans les lycées et donc des effectifs d'EANA en lycée (cf. section 3.1., chapitre 1) n'est pas négligeable. Un écart entre les objectifs éducatifs des différentes circulaires sur la prise en charge et la scolarisation des EANA de plus de 16 ans et la réalité de terrain est donc à prendre en compte (cf. section 2.1.3., chapitre 1). Lors d'un entretien mené avec la coordinatrice d'UPE2A, cette dernière exprime sa frustration quant au manque de moyens mis en place en direction de ce public.

Je constate ensuite que la formation et l'inclusion rapide dans le système scolaire de ces jeunes revêt un caractère d'urgence. En effet, les dispositifs, tels qu'ils sont conçus actuellement, prévoient un an de cours de FLES en parallèle d'une inclusion en CLO. Les élèves qui ont choisi de continuer en filière générale ou technologique doivent alors, dès la deuxième année de lycée, passer le bac de français, au même titre, et selon les mêmes modalités, que les élèves francophones.

Enfin, les groupes EANA du dispositif UPE2A observés sont de fait très hétérogènes. Leur âge d'arrivée en France, leurs origines géographiques, les modalités de leur parcours migratoire, leur niveau de scolarisation antérieure et bien d'autres critères varient d'un élève à l'autre. Ils ne font donc pas face aux mêmes difficultés d'apprentissage, n'entretiennent pas le même rapport à la langue française et son enseignement ni même à leur propre répertoire linguistique. Ces élèves partagent néanmoins deux expériences communes : celle du déracinement (face à une nouvelle culture scolaire et sociale) et celle d'une grande insécurité linguistique. Caractéristiques qui peuvent, à bien des égards, compliquer leur construction identitaire et leur inclusion au sein de l'établissement d'affectation. Jacobs (2021) évoque avec justesse les difficultés rencontrées par ces jeunes en ce qui concerne leur construction identitaire :

« En contexte migratoire ou de situation minoritaire (Lapeyronnie, 1997), des institutions de socialisation telles que la famille et l'école peuvent se caractériser par des normes et des valeurs de socialisation potentiellement conflictuelles, ce qui complexifie la construction identitaire des jeunes (Kanouté, 2002 ; Malewska-Peyre, 1991). » (Jacobs, 2021, p.6)

Ainsi, le manque de littérature académique, mais également de dispositifs d'accueil vis-à-vis du public adolescent, le caractère d'urgence que revêt leur intégration en CLO et la complexité de leur parcours, rendant parfois difficile leur construction identitaire à un

âge pourtant clé vis-à-vis de cette dernière, sont trois critères de réflexion qui, associés à mes observations de terrain et à des entretiens exploratoires, me permettent de poser la problématique suivante :

Dans quelle mesure la prise en compte et la valorisation du répertoire pluriel des EANA, à travers la mise en place d'ateliers d'écriture poétique plurilingues dans un dispositif UPE2A d'un lycée général et technologique, participe à la construction identitaire de ces adolescents et fait évoluer positivement leurs représentations de la langue française, favorisant ainsi son apprentissage ?

Mes différentes hypothèses de recherche sont les suivantes :

- 1- Les ateliers d'écriture plurilingues permettent aux EANA de prendre conscience de leur propre répertoire plurilingue et de sa richesse, valorisant ainsi leurs savoirs, leurs acquis et donc leurs parcours scolaires et leur culture langagière précédents leur arrivée en France.
- 2- La pédagogie de projet accompagnant ces ateliers permet la valorisation de leur travail en dehors de l'espace classe, légitimant ainsi leurs compétences, facilitant par là même leur inclusion au sein de l'établissement.
- 3- L'approche plurilingue mise en place lors des ateliers permet de changer le regard des apprenants sur leur processus d'apprentissage d'une langue étrangère et peut même le faciliter.

2. La démarche de recherche

2.1. Une recherche inductivo-hypothético-déductive

Cette recherche, à orientation empirique, peut être définie comme étant inductivo-hypothético-déductive grâce aux grandes étapes qui l'ont composée. Comme énoncé par les auteurs De Ketele et Roegiers (1993), cités dans le travail de Hamon (2015) une recherche inductivo-hypothético-déductive « débute toujours par une phase exploratoire (recherche heuristique) dont l'objet est de favoriser l'émergence d'hypothèses alternatives d'ajustements progressifs » (p.11). Ma phase exploratoire a donc débuté lors de ma première année de master, en janvier 2020, dans le cadre de mon stage visant à réaliser un mémoire d'observation. Ce premier contact avec mon terrain de recherche m'a permis de développer mon intérêt pour mon domaine de recherche : la didactique du plurilinguisme et l'intégration des EANA, il m'a également permis de formuler mes questionnements et réflexions initiaux. Grâce à ce travail mené en master 1, j'ai pu commencer à établir mes

premières hypothèses (cf. section 1.3.). Ces dernières se sont affinées lors de ma deuxième année de stage, lors de laquelle j'ai pu davantage m'impliquer dans le projet de poésie plurilingue. Enfin, une phase de recueil de données authentiques (cf. sections 2. et 3., chapitre 6) m'a permis de corroborer ou d'infirmer mes hypothèses et d'éventuellement en établir de nouvelles.

Ainsi, cette recherche, de type exploratoire, a une visée explicative dans la mesure où elle tente d'exposer les relations qu'entretiennent les phénomènes entre eux, en cherchant des liens de causalité entre ces derniers (Relations entre l'enseignement plurilingue et l'apprentissage du français / le niveau de français / l'inclusion des EANA). On la définira également comme étant une recherche qualitative. Nous verrons ensuite en quoi ce type de recherche est pertinent dans le contexte de ce projet de recherche.

2.2. Établir la pertinence d'une recherche qualitative

Mon projet de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Mucchielli (2004) établit trois axes rendant la recherche qualitative pertinente : « La pertinence originale de la recherche qualitative peut être évaluée à trois niveaux du processus de recherche : épistémologique, méthodologique et social » (p.189). Tout d'abord, l'auteur définit, épistémologiquement, l'objet d'étude d'une recherche qualitative comme étant « proximal (...) direct (...) et interprétatif » (*Ibid.*) Ma démarche correspond à cette définition, dans le sens où mes observations, ainsi que les interactions et entretiens que j'opère avec les intervenantes et les apprenants sur mon lieu de travail, m'apportent une « connaissance première et personnelle du phénomène » (*Ibid.*), sans intermédiaire, et ont pour but de donner sens aux différents vécus en présence.

Ensuite, Mucchielli (2004) aborde la pertinence de la recherche qualitative d'un point de vue méthodologique en décrivant sa « logique essentielle » comme étant « compréhensive » (*Ibid.*). Il définit alors cette dernière comme privilégiant « la description des processus (...), [et] la richesse des données » (*Ibid.*) Il la définit également comme étant « inductive » (*Ibid.*). Mon terrain de recherche étant circonscrit à un projet d'écriture poétique plurilingue mis en place dans un dispositif UPE2A (une vingtaine d'élèves tout au plus) d'un lycée général et technologique, ma démarche, effectivement inductive, vise à comprendre les enjeux et objectifs d'une démarche afin d'en dégager les intérêts et de pouvoir, si possible, l'appliquer auprès d'autres publics. Cette étude de cas, dépourvue « d'*a priori* normatifs » (*Ibid.*), s'adaptant au terrain pour en comprendre les différents ressorts, s'inscrit dans la méthodologie d'une recherche qualitative.

Enfin, Muchielli (2004) s'intéresse à l'aspect social de la recherche qualitative. Il la trouve pertinente en ce qu'elle : « est près des gens, des milieux, des expériences, des problèmes, où elle est écologique (technologiquement *soft*), et dans la mesure où elle est, presque par principe, collaborative » (p.190). Effectuant ma recherche sur mon lieu de travail, sur une période prolongée, et ayant créé des liens avec les apprenants et les intervenantes que j'observe et interroge, l'aspect social de mon projet de mémoire est omniprésent. Ce dernier aspect sera d'ailleurs un objet de réflexion pour définir ma posture de chercheuse dans ce contexte, des biais pouvant apparaître dans ma démarche.

3. La posture du chercheur

3.1. Le paradoxe de l'observateur et autres biais à éviter

Ma méthode de recherche, s'apparente aux méthodes ethnographiques se basant sur « l'observation et l'immersion » et ayant pour objectif « de mettre en évidence la multiplicité et la complexité des situations du quotidien » (Cinelli, 2020, p.52). La posture du chercheur/ethnographe doit par conséquent être réfléchi avant le début de l'immersion sur le terrain et adaptée, réajustée, tout au long du projet de recherche.

Tout d'abord, en phase d'observation, il faut tendre un maximum à éviter tous les biais induits par le *paradoxe de l'observateur* mis en évidence par Labov (1976). Muchielli (2004) encourage l'observateur à rester lucide quant à la perturbation qu'implique sa présence en salle de classe. Cinelli (2020) insiste, quant à elle, sur le fait que la personnalité du chercheur peut entraîner des biais dans la recherche :

« Il doit réussir à faire abstraction de ses idées et avoir un retour réflexif sur lui-même, afin de minimiser la dimension subjective de l'enquête et de limiter les biais. En effet, sa vie personnelle et son identité influenceront nécessairement le terrain. » (Cinelli, 2020, p.53)

Ainsi, en phase exploratoire d'observation, lors des étapes de recueil de données – pendant les temps d'observations participantes, d'entretiens semi-directifs – (cf. sections 1. et 2., chapitre 6) mais également en phase d'analyse de ces dernières, je devrai prendre conscience de l'impact de mes propres représentations et des relations interpersonnelles que j'ai pu tisser avec les différents acteurs du projet afin que ma propre subjectivité ne pèse pas sur mes choix de recherche et ma production finale.

3.2. Immersion prolongée et gestion des identités plurielles

Plusieurs propositions sont présentées dans l'ouvrage de Muchielli pour faire face aux différentes difficultés rencontrées par le chercheur. Tout d'abord, il indique que

« l’immersion prolongée a pour objet de diminuer ce risque de transformation de la réalité » (Mucchielli, 2004, p.175). Le choix de garder le même terrain de recherche, à savoir le projet d’ateliers d’écriture poétique plurilingues du dispositif UPE2A, sur deux années consécutives, me permet donc de limiter ma propre subjectivité en créant les conditions optimales pour une véritable immersion parmi les apprenants. De plus, mon terrain de recherche prenant place sur mon lieu de travail, je connais tous les apprenants depuis le début de l’année scolaire, soit quatre mois avant le début des ateliers. Intervenant régulièrement auprès de ces élèves dans le cadre de temps d’aide aux devoirs ou d’ateliers de phonétique, les biais induits par ma présence dans leur salle de classe sont considérablement réduits.

Le postulat de Cinelli (2020) sur les identités plurielles du chercheur m’a également permis de travailler sur ma posture lors de cette recherche. Elle énonce en effet qu’ : « [i]l faut aussi savoir gérer les identités plurielles que chaque interlocuteur peut attribuer au chercheur (...). Il s’agit d’un processus dynamique qui n’est pas figé. » (Cinelli, 2020, p.53).

Ainsi, mes *identités plurielles* sont connues et acceptées par les apprenants : je suis assistante d’éducation lors des interours – ils peuvent alors se confier à moi, solliciter mon aide dans leur quotidien au lycée – j’acquiers le statut d’enseignante lors des temps d’aide aux devoirs et je suis « en formation » lors de mes temps d’observation. Je me suis effectivement présentée, lors des ateliers d’écriture comme faisant un stage auprès de ma collègue afin de me former au métier d’enseignante de FLES. Je leur ai expliqué ma recherche et tous se sont montré enthousiastes face à cette perspective. Le fait de me présenter différemment et d’opérer de légers changements de posture en fonction de mon *identité* du moment, permet de maintenir une très bonne relation, bien que professionnelle, avec les apprenants et de faciliter mon immersion sur le terrain, limitant ainsi les perturbations possibles entraînées par ma présence dans l’espace classe.

3.3. Établir une relation de confiance avec les acteurs du projet

Dans son article présentant les apports des méthodes ethnographiques, Cinelli (2020) affirme que :

« une bonne entente avec le groupe étudié est synonyme d’une immersion réussie. (...) le chercheur doit (...) être extrêmement adaptable, afin de se faire accepter et de ne pas être l’élément perturbateur du groupe. » (Ibid.)

Mon poste d'AED m'a grandement aidé à tisser ces liens de confiance avec les apprenants de seconde comme de première. En effet, mon statut diffère de celui d'enseignant par de nombreux aspects. Les élèves de l'établissement me tutoient, m'appellent par mon prénom et mes différentes missions font de moi et mes collègues des personnes-ressources quand ils sont en difficulté. L'infirmière, l'assistante sociale ou la psychologue scolaire ne travaillant pas à temps plein au lycée, la vie scolaire est en effet le premier lieu de l'établissement où les élèves viennent se confier. Étant AED référente des élèves allophones, ces derniers viennent régulièrement me voir pour régulariser des absences, parler de leur orientation, me poser des questions sur leur emploi du temps ou tout simplement discuter. J'entretiens également d'excellentes relations avec ma tutrice de stage, Anne Roumy, avec laquelle je travaille depuis quatre ans pour favoriser l'inclusion des élèves allophones (le lien avec la vie scolaire étant primordiale dès leur arrivée dans l'établissement).

J'ai toutefois conscience que ces relations interpersonnelles ne doivent pas, à contrario, devenir un frein ou entraîner un nouveau biais au niveau de ma démarche de recherche, que ce soit en phase de recueil des données ou en phase d'analyse. Une posture réflexive reste donc la clé face à une trop grande subjectivité pouvant biaiser les résultats de la recherche. J'ai donc mis en place un rituel visant à pallier ce possible biais à la fin de chacune de mes observations. Ces dernières s'intéressant particulièrement aux attitudes, à la réceptivité et aux discours des apprenants, je m'entretenais à la fin de chaque atelier avec les deux intervenantes présentes ce jour-là. Le fait de partager mes notes ou analyses d'une situation particulière avec l'enseignante ou la poétesse et d'obtenir leur avis ou leur vision du même événement me permettait de corroborer, d'enrichir ou de prendre conscience de ma propre subjectivité concernant des élèves que je connaissais désormais plutôt bien.

Un atout supplémentaire m'a permis de créer une relation de confiance avec les apprenants durant la tenue de ces ateliers d'écriture et de faciliter mon immersion sur le terrain : mon propre plurilinguisme. En effet, mes études en langues vivantes et mes différentes expériences de vie à l'étranger m'ont permis d'ajouter l'anglais, l'espagnol et le portugais à mon répertoire langagier. De plus, curieuse des langues par nature, je connais quelques mots et maîtrise l'alphabet arabe grâce à une initiation suivie à l'université de Lyon 2. Ce capital langagier s'est avéré extrêmement utile pour créer du lien avec les apprenants au cours des ateliers et de mes phases d'observation participantes (cf. section 1., chapitre 6). Mucchielli (2004, p.176) indique d'ailleurs :

« (...) l'ethnologue communique dans la langue du groupe d'accueil. (...) *la maîtrise d'une langue est un moyen indispensable pour obtenir une connaissance véritable et générale, car on peut recueillir un grand nombre d'informations [...] qui, pour l'observateur qui ne possède pas la langue, demeurera entièrement inaccessible* (Boas, 1911). La connaissance de la langue permet à l'observateur d'avoir accès à des informations nouvelles et différentes de ce qu'il peut collecter durant des entretiens. »

Mon répertoire et mes compétences plurilingues ont donc eu une double fonction : celle de faciliter mon immersion au sein du groupe-classe et celle d'enrichir le recueil d'informations qui m'aurait échappé si je n'avais pas maîtrisé une partie des langues premières des apprenants. Ces échanges, dans la langue première de certains apprenants, m'ont permis d'obtenir leur confiance et de renforcer la légitimité de ma présence lors de ces ateliers plurilingues.

Après avoir défini ma démarche de recherche et développé ma réflexion sur ma posture de chercheuse, il me paraît important de développer les différents outils auxquels j'ai eu recours pour recueillir mes données.

Chapitre 6. Recueil de données

Je présenterai dans ce chapitre les méthodes utilisées pour recueillir et exploiter les données liées à ce projet : les phases d'observation, d'entretiens et d'analyse documentaire.

Avant d'aborder ces méthodes dans le détail, il est important de souligner que je n'ai pas traité, dans la quatrième et dernière partie de ce mémoire *analyses des données*, les deux groupes d'élèves de manière séparée. En effet, les EANA ayant les mêmes âges et faisant partie du même dispositif UPE2A en classe de seconde au moment de la mise en place du projet, séparer ces deux groupes ne m'a pas paru nécessaire. J'emploierai donc les observations en classe et les productions des élèves qui paraissent les plus pertinentes à mon analyse et distinguerai les deux groupes uniquement lorsque des différences seront à souligner. (cf. section 1.1.2., chapitre 7).

1. L'observation

1.1. De l'observation désengagée...

Comme expliqué précédemment (cf. section 1.1.2., chapitre 2), le premier contact avec mon terrain de recherche s'est déroulé de janvier à juin 2021, lors d'un stage d'observation, afin de réaliser un mémoire validant ma première année de master. Les consignes vis-à-vis des modalités du stage étaient claires : il s'agissait d'observer quinze heures de cours de FLE, sans y participer. Cette première phase d'observation désengagée

s'est avérée particulièrement pertinente et intéressante pour la poursuite de ma recherche en deuxième année de master. Bien que les modalités d'observation m'aient été imposées, j'ai pu noter et enregistrer de nombreux comportements, discours et interactions que je n'aurais pas été en mesure de recueillir dans des modalités participantes.

Ainsi, en observant les choses de l'extérieur, tout en ayant développé une relation avec les différents participants légitimant ma présence dans leur salle de classe (cf. section 3., chapitre 5), j'ai pu relever de nombreuses interactions entre apprenants ou avec leur enseignante relevant d'une réflexion poussée sur le plurilinguisme. J'ai donc retranscrit au fur et à mesure toutes les interactions portant sur ce thème de manière précise afin de pouvoir les réutiliser dans mon travail de recherche : certaines portaient sur la justesse ou les approximations de la traduction française des poèmes étudiés ou des poèmes écrits lors des ateliers, d'autres sur la sonorité des langues et le mélange de ces dernières au sein d'un même poème, etc. Grâce à ces retranscriptions, j'ai donc pu obtenir un corpus riche et diversifié, permettant, dans un second temps, une mise en parallèle intéressante entre deux types de discours : ceux obtenus en situation naturelle et ceux provoqués lors des phases d'entretiens.

Il m'est apparu important de compléter cette phase d'observation désengagée par une phase d'observation participante. Ce changement de posture a d'ailleurs été encouragé par ma tutrice de stage, qui m'a proposé de participer aux ateliers en tant qu'intervenante l'année suivante.

1.2. ...à l'observation participante

Dans sa définition de l'observation participante, Mucchielli (2004) donne une place particulièrement importante au processus de négociation entre les membres du groupe et le chercheur afin de définir la place que prendra ce dernier au cours des différentes activités du groupe observé. Il cite ainsi le travail de Laburthe et Tolra (1994) abordant ce processus :

« [...] L'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de la place que ceux-ci consentent à lui faire. » (Laburthe-Tolra, 1994, cité par Mucchielli, 2004, p.174)

Il précise également que : « le mode de participation aux activités résulte, lui, d'une négociation entre le chercheur et les membres du groupe. » (Mucchielli, 2004, p.176)

Comme précisé antérieurement, mon statut professionnel au sein de l'établissement, ainsi que la relation de confiance développée avec les élèves et l'enseignante, ont grandement facilité ce processus de négociation. C'est donc sur demande de l'enseignante que j'ai activement participé aux ateliers d'écriture poétique plurilingues, de janvier à mai 2022. Il s'est avéré que mon rôle au sein de ces ateliers fut très complémentaire de celui de l'enseignante et de la poétesse. Ainsi, la poétesse animait les ateliers, l'enseignante s'assurait de la compréhension globale des consignes, reformulait, répondait aux questions et circulait dans la classe pour aider les apprenants qui en faisaient la demande et je me concentrais, pour ma part, sur le processus de traduction en français des poèmes des apprenants dont je maîtrisais la langue première. Pour les apprenants dont je ne maîtrisais pas la langue première, je posais des questions visant à comprendre l'idée qu'ils souhaitaient exprimer afin de pouvoir la restituer en français. Enfin, la poétesse intervenait en dernière phase de production pour travailler sur le langage poétique et la sonorité du poème en français. Ces différents rôles m'ont permis d'alterner des phases d'observation participante, en immersion, valorisant le travail plurilingue, et des phases où je me positionnais plus en retrait, me permettant ainsi d'observer le groupe-classe dans son ensemble²⁴.

L'observation participante, quand elle intervient en complément d'entretiens avec les membres du groupe, « permet également de repérer les écarts qui peuvent se manifester entre ce que l'on dit faire et ce que l'on fait. » (Mucchielli, 2004, p.175).

2. Les entretiens semi-directifs

2.1. Enjeux et objectifs

Afin de comparer les *faits* et *ce que l'on dit faire*, j'ai donc décidé de mener des entretiens semi-directifs avec les intervenantes, mais aussi avec les apprenants. La méthode d'entretien « est utilisée pour le recueil d'informations qui dépendent de la subjectivité des acteurs (descriptions, points de vue, analyse, ressenti...). » (Mucchieli, 2004, 129).

²⁴ Il me paraît important de préciser que, travaillant dans le lycée, je n'ai pas eu la possibilité d'observer les ateliers animés par les musiciens dans le cadre de ce projet (mes heures de travail n'étant pas compatibles avec leurs temps d'intervention). Ainsi, bien que les interventions des musiciens soient parfois mentionnées dans les entretiens, elles ne feront pas partie de l'objet d'analyse de ce mémoire. Je préciserai également que, bien que ces dernières aient un lien avec les créations poétiques des apprenants, les ateliers se faisaient de manière séparée, me permettant de concentrer mon analyse sur les ateliers d'écriture.

Cinelli (2020) rejoint cette approche en décrivant l'objectif des entretiens comme un processus de collection de points de vue et d'accès aux « représentations émiques » (p.54). Elle explique ce dernier concept comme visant à :

« comprendre le point de vue de l'intérieur du groupe social, la manière dont les personnes perçoivent et catégorisent le réel, leurs règles de comportement, ce qui a du sens pour elles, et comment elles imaginent et expliquent les choses » (Ibid.)

Grâce à cette méthode, je souhaite ainsi avoir accès aux vécus des apprenants, à leurs représentations du plurilinguisme, à leur expérience de ces ateliers, etc. Je souhaite effectuer un « recueil de perception de situation » (Mucchielli, 2004, p.130). J'ai choisi des guides d'entretiens semi-directifs²⁵. Mucchielli présente les avantages d'une approche semi-directive ainsi :

« L'attitude *non directive* qui préside à sa mise en œuvre laisse à l'interviewé la liberté de parcourir comme il l'entend la question ouverte qui lui est posée (le thème donné qui constitue l'axe central de l'entretien). » (Mucchielli, 2004, p.129)

Ce format me permet donc de laisser réellement le temps aux participants de s'exprimer. J'ai toutefois conscience que cet exercice peut paraître effrayant pour des adolescents ne maîtrisant, pour beaucoup, que partiellement la langue française et n'ayant jamais eu à répondre à des questions face à une chercheuse et son magnétophone. J'ai donc réfléchi aux conditions dans lesquelles allaient se dérouler ces entretiens afin de ne pas provoquer trop de stress pour eux et de ne pas risquer d'obtenir que des réponses courtes et difficilement exploitables. Il est à noter que ces préoccupations ne s'appliquent pas aux intervenantes, qui ont l'habitude de participer à des entretiens enregistrés.

2.2. Modalités de passation

J'ai parlé aux apprenants très tôt de mon projet de mener des entretiens avec eux. Leurs réactions, parfois même leur appréhension et leurs questions vis-à-vis de la tenue de ces derniers, m'ont permis d'ajuster les modalités de mise en place de ces séances. J'ai ainsi identifié trois éléments susceptibles de modifier leurs attitudes durant les entretiens : la peur de l'évaluation : « Et si on ne sait pas répondre ? », la peur de l'enregistrement : « Mais on va être filmés aussi ? » et la peur du blocage linguistique : « Je ne sais pas si je vais y arriver en français. ». Face à ces différentes réactions, j'ai donc pu adapter les modalités de mise en place. Le fait de leur présenter ce projet des mois en avance m'a premièrement permis d'avoir le temps de bien leur

²⁵ Cf. Annexes 3 et 4, p.3 à 7.

expliquer les choses, de ne pas les surprendre, de répondre régulièrement à leurs questions. Ensuite, j'ai pris le temps de leur expliquer le thème de mon projet de recherche, sans toutefois rentrer trop dans les détails afin de ne pas influencer leurs futures réponses. Ces explications m'ont permis de leur faire comprendre qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation. Je leur ai fait part de ma volonté de leur donner la parole afin d'améliorer mes pratiques professionnelles à l'avenir. Valoriser leur discours et leur retour sur cette expérience s'est avéré très important pour obtenir leur adhésion. Enfin, je leur ai expliqué qu'ils avaient toujours la possibilité de répondre en anglais, espagnol ou portugais s'ils ne parvenaient pas à exprimer ce qu'ils souhaitaient en français.

Les entretiens ont donc eu lieu dans une salle de classe habituellement réservée à l'aide aux devoirs. C'est une salle qu'ils connaissent et dans laquelle ils ont l'habitude de travailler avec moi. J'ai également prévu des créneaux d'une heure par participant afin qu'ils ne se sentent pas pressés par le temps pendant l'entretien. Enfin, j'ai conçu mes grilles d'entretien de manière assez ouverte, afin de leur laisser la possibilité de développer leurs réponses. J'ai également prévu des questions de relance pour qu'ils ne se sentent pas non plus *abandonnés*. Cette démarche s'appuie sur les préconisations données par Cinelli (2020) pour qui les grilles d'entretien ne doivent pas « enfermer le chercheur dans des idées préprogrammées » mais lui permettre d'aborder les thématiques qu'il souhaite traiter tout en conservant un format conversationnel (p.55).

2.3. Formation du corpus

Pour mener à bien ce travail de recherche, d'inspiration ethnologique, j'ai dû construire un échantillon empirique en prenant en compte trois critères : ma problématique de recherche, les difficultés émanant de cet exercice particulier pour des adolescents de 15 ans et plus (cf. section 2.2.) et enfin le critère de faisabilité de mon travail de recherche. Organiser des entretiens avec des adolescents s'avère effectivement particulièrement chronophage (obtenir les autorisations signées, trouver des créneaux horaires compatibles avec mon emploi du temps, etc.). À ceci, il faut également ajouter le temps non-négligeable de retranscription et d'analyse des données pour les exploiter ensuite dans mon travail de recherche, et ce, de manière qualitative. Je n'étais donc pas en mesure de mener des entretiens avec les vingt-cinq EANA qui avaient participé à ce projet.

Prenant en compte ces différents critères, j'ai rapidement décidé de mener ces entretiens semi-directifs avec les élèves de première générale et technologique. Plusieurs

raisons motivent ce choix. La raison première est le recul dont ils disposent pour analyser le projet auquel ils ont participé il y a maintenant plus d'un an. Les EANA de seconde, n'ont, quant à eux, pas encore terminé le projet au moment où j'organise les entretiens et n'ont donc pas encore eu la possibilité d'effectuer un retour réflexif sur les bénéfices ou les apports de cette expérience. De plus, je peux obtenir leurs réflexions plus « immédiates » lors des phases d'observations participantes. Enfin, le fait que je connaisse les élèves de première depuis deux ans maintenant les met davantage en confiance lors des entretiens.

3. Analyse documentaire

Ce projet de poésie ayant pour finalité la publication d'un recueil de poésie, j'ai également analysé les productions poétiques plurilingues des apprenants.

Il est important de souligner que ces productions, surtout leurs versions françaises, sont le résultat d'une collaboration entre les apprenants et les différentes intervenantes : l'enseignante, la poétesse, parfois moi-même. Ce travail de collaboration les aide ainsi à se rapprocher au maximum de ce qu'ils souhaitent exprimer. Cette réécriture se fait parfois entre pairs, parfois avec les différentes intervenantes. J'ai donc analysé ces productions d'un point de vue thématique, une approche tentant d'analyser leur progression et leur niveau en français ne serait pas pertinente.

Afin de compléter cette approche thématique, sorte de mise en lumière extérieure de leurs thèmes de prédilection, il m'a semblé intéressant de faire revenir les apprenants sur leur processus d'écriture en les confrontant à leur production lors des entretiens semi-directifs. Le fait que les élèves de première soient confrontés à des textes qu'ils ont écrits il y a un an me paraît intéressant dans le sens où ils ont plus de recul sur le projet de poésie. Bien qu'ils ne se souviennent pas de toutes les différentes étapes de l'écriture d'un poème en particulier, leur expérience globale, et le souvenir qu'ils en ont, me paraissent d'autant plus intéressants qu'ils reflètent les aspects du projet ayant eu le plus d'impact sur eux, sur leur répertoire langagier pluriel et sur leur rapport à la langue française et son apprentissage.

Une fois ma problématique et ma démarche méthodologique définies, ainsi que mes notions théoriques développées, je tenterai, dans la prochaine partie, d'analyser l'impact de la mise en place d'un projet transdisciplinaire et plurilingue sur les représentations langagières des EANA et sur leur construction identitaire.

PARTIE 4

-

ANALYSES DES DONNEES

Dans cette dernière partie, j'analyserai les données que j'ai recueillies sur le terrain (observations, entretiens, productions poétiques) afin d'apporter des éléments de réponse à ma problématique et de valider ou d'infirmer mes hypothèses de recherche (cf. section 1.2, chapitre 5). M'intéressant aux questions de construction identitaire, aux représentations langagières des EANA ainsi qu'à l'impact qu'une approche plurilingue et transdisciplinaire peut avoir sur ces dernières, je me pose la question suivante : **Dans quelle mesure la prise en compte et la valorisation du répertoire pluriel des EANA, à travers la mise en place d'ateliers d'écriture poétique plurilingues, dans un dispositif UPE2A d'un lycée général et technologique, participe à la construction identitaire de ces adolescents et fait évoluer positivement leurs représentations de la langue française, favorisant ainsi son apprentissage ?**

Cette partie sera divisée en deux chapitres. Le premier analysera tout d'abord l'approche pédagogique choisie par les formatrices et ses enjeux lors de la mise en place du projet. Le deuxième tentera d'évaluer les impacts effectifs de ce projet sur les attitudes et représentations des apprenants.

Chapitre 7. Un projet transdisciplinaire aux enjeux multiples

Dans ce chapitre, je m'attacherai à analyser la mise en place du projet en lui-même afin d'en comprendre le fonctionnement et les enjeux éducatifs. Je m'intéresserai tout d'abord à l'approche pédagogique choisie par les intervenantes comme étant révélatrice des différentes influences didactiques en présence. Dans un second temps, j'analyserai le caractère transdisciplinaire du projet afin d'en saisir les tenants et aboutissants.

1. La mise en place d'une approche plurielle

Ce projet d'ateliers d'écriture poétique plurilingues adopte tous les marqueurs des approches plurielles (cf. section 2.1.1., chapitre 4). Je présenterai ici deux des caractéristiques les plus saillantes permettant de les qualifier comme telles : l'adaptabilité dont l'enseignante fait preuve face à divers facteurs externes ou internes au projet et la prise en compte du plurilinguisme des apprenants.

1.1. Un projet s'adaptant à la réalité de terrain

Bien que ce projet d'ateliers d'écriture poétique plurilingues fête sa cinquième édition en 2022, ce dernier a connu de nombreuses transformations au fil des ans. Lors de l'entretien conduit avec l'enseignante, cette dernière affirme :

« Le propre de ce projet protéiforme, c'est justement cette adaptabilité qu'on va pouvoir [...] avoir. [...] Je suis quasi persuadée que l'année prochaine, il va encore se passer quelque chose d'autre [que ce qui s'est passé cette année] ». ²⁶

Deux niveaux d'adaptation sont observables : une adaptation au contexte externe (des événements culturels, les conditions sanitaires particulières et des événements au sein du lycée, etc.) et une adaptation au contexte interne : les intervenantes prennent toujours en compte les spécificités du groupe-classe et des différents apprenants qui le composent et adaptent les modalités de travail lors de chaque séance.

1.1.1. Adaptation au contexte externe

Lors de l'entretien mené avec Anne Roumy, enseignante-coordinatrice du dispositif UPE2A, cette dernière m'explique que la construction du projet s'adapte au fil des rencontres et des propositions de partenariat venant de l'extérieur. Ainsi, l'enseignante se laisse la liberté de faire évoluer et de transformer le projet afin que ce dernier soit alimenté par toutes ces collaborations avec des intervenants et par leurs disciplines respectives. L'une des plus grandes transformations intervient à la suite des conditions sanitaires liées au covid l'année 2019-2020. L'enseignante m'explique :

« à la faveur du covid [...] on a un travail qui passe d'un travail essentiellement oral [...] à un travail où on veut créer un recueil poétique parce qu'on ne se voit plus et c'est lors [...] des cours en visio [...] que le projet se met en place. » ²⁷

Il est intéressant de constater que, partant d'une situation en tout point exceptionnelle, celle de la pandémie du covid, et des énormes contraintes matérielles pesant sur les conditions de travail des enseignants, le discours de l'enseignante souligne le positif de la situation (« à la faveur de ») qui leur a donné l'idée, avec Brigitte Baumié, d'éditer le premier recueil de poésie.

L'adaptabilité au contexte externe devient une condition *sine qua non* de la mise en place du projet. Au fil des années, l'enseignante et la poétesse, seule équipe ne changeant

²⁶ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.19, (48).

*Le nombre apparaissant entre parenthèse en fin de mention fait référence au numéro de la question posée afin de retrouver l'extrait correspondant dans la retranscription.

²⁷ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.8, (1).

pas, collaborent avec des musiciens, une librairie et une salle de spectacle. L'enseignante prend également en compte les propositions de ses collègues qui souhaitent participer au projet ; par exemple, sa collègue enseignante de danse pour l'année scolaire 2022-2023. Un deuxième niveau d'adaptation est également systématique : la prise en considération du groupe-classe et des intérêts et aptitudes des élèves allophones le composant.

1.1.2. Adaptation au contexte interne du groupe-classe

En phase de préparation du projet, qui a lieu à partir du mois de janvier chaque année, l'enseignante prend en compte quatre éléments concernant le groupe-classe :

- Le **parcours des élèves allophones** : « Il y avait plusieurs jeunes qui connaissaient des situations de guerre, donc on a commencé avec des textes qui parlaient de la guerre. »²⁸
- Le **profil global de ces apprenants** : « Brigitte s'est adaptée en proposant des textes qui étaient peut-être moins difficiles cette année, avec un public d'élèves qui était moins concerné par des études longues »²⁹. Il est intéressant de noter que cette adaptation au public ne baisse en rien le niveau ou la puissance des textes produits par les apprenants : « les retours que me font les lecteurs des deux ouvrages [...], [sont] que les textes sont très bons »³⁰. L'adaptation du niveau de texte en phase d'exposition permet ainsi de préserver la qualité des textes en phase de production, quel que soit le public.
- La **dynamique du groupe-classe** : « j'avais dit *j'aimerais bien qu'on travaille sur le silence* parce que j'avais un public BRUYANT, [...] où ils avaient du mal à faire silence pour écouter, etc. »³¹
- Les **intérêts et aptitudes de ces derniers** : « si [un élève] est très bon en dessin, un autre qui chante très bien, ben pourquoi pas utiliser ces facultés-là. »³²

1.1.3. Des modalités de travail flexibles

Afin de créer un environnement de travail sécurisant, les formatrices adoptent différentes stratégies pédagogiques : des séances très structurées et ritualisées, des temps

²⁸ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.11, (9).

²⁹ *Ibid.*, p.19, (46).

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*, p.11, (7).

³² *Ibid.*, p.19, (48).

de production écrite courts et informels ainsi que des modalités de travail s'adaptant aux besoins et aux envies des apprenants.

Chaque atelier de découverte et d'écriture poétique dure entre deux et trois heures. Le déroulé des séances, très structuré et répétitif (cf. Tableau 2, p.22) permet de créer une routine, un rituel d'apprentissage, qui est rassurant pour les apprenants. Libérés d'une possible appréhension quant au déroulement des ateliers, ces derniers savent à quoi s'attendre, et cela leur permet de s'investir davantage lors des séances. Afin que les temps d'écriture créative (et donc de production écrite) ne soient pas source d'angoisse, les formatrices ont décidé de réduire ces temps d'activités à quinze minutes environ. Ces activités peuvent parfois prendre plus de temps, uniquement si les apprenants en font la demande.

Elles ont également fait le choix de créer des modalités de travail adaptables aux besoins et envies des apprenants. Ainsi, lors de chaque activité d'écriture, les apprenants peuvent choisir de travailler seuls, en dyade ou en petit groupe de trois. Bien que chacun doive produire un poème individuel, ce travail en dyade ou en petit groupe permet la création d'un environnement de travail relativement informel. En effet, lors de ces activités, l'ambiance générale de la classe est détendue, les apprenants se déplacent librement pour créer leur groupe de travail. Les formatrices se déplacent dans la salle, mais n'interviennent que sur demande des apprenants.

Ainsi, l'adaptabilité dont font preuve l'enseignante et la poétesse pour la mise en place de ce projet, correspond parfaitement aux approches plurielles telles que les décrit Candelier (2008) (cf. section 2.1.1, chapitre 4). Bien que le projet ait évolué au fil des années, un principe pédagogique, également tiré des approches plurielles, reste inchangé : la prise en compte du répertoire et des identités plurielles des apprenants.

1.2. La prise en compte du plurilinguisme des apprenants

Les observations en classe ainsi que les entretiens avec les élèves de première, et notamment la partie axée sur leur biographie langagière, m'ont permis de constater que tous les apprenants allophones utilisent, en moyenne, trois langues dans leur quotidien. Les intervenantes ont fait le choix de prendre en compte cette réalité linguistique en adoptant une approche plurielle lors de la mise en place de ces ateliers. L'enseignante la justifie ainsi :

« Ne pas faire vivre toutes ces langues, c'est rapidement créer un souci dans [...] l'identité [...] forcément plurielle [des élèves] [...] Je pense que c'est très important pour la suite, pour se sentir accepté, accueilli dans toute sa diversité. »³³

Le parallèle fait entre langues et construction identitaire (cf. section 2.2.4, chapitre 3) rend compte de la formation de l'enseignante aux questions plurilingues. L'élève allophone est donc considéré comme disposant d'une richesse linguistique et identitaire à exploiter et n'est pas réduit à sa maîtrise insuffisante du français (cf. section 1.1.1., chapitre 3). L'enseignante ajoute d'ailleurs :

« Quand un élève allophone arrive, il est, je pense, plus en confiance et plus à même d'appréhender la nouvelle langue que je lui enseigne [...] s'il est à l'aise dans ses langues, s'il continue à les utiliser régulièrement, et s'il peut ensuite [...] établir un parallèle fécond [...] entre ce qu'il sait de sa ou ses langues et ce qu'il apprend dans la langue française. »³⁴

Elle évoque donc la nécessité de prendre en compte le plurilinguisme des apprenants allophones pour faciliter l'apprentissage du français (cf. section 2.1.2., chapitre 3). Je remarque que deux des trois objectifs cités dans la méthode EVLANG sont repérables dans ce discours : le développement de représentations et attitudes positives chez l'apprenant mais aussi le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique (cf. section 2.1.2., chapitre 4).

Cette prise en compte est repérable à la fois dans le choix des poèmes présentés à chaque début de séance mais aussi dans le rôle accordé par l'enseignante aux élèves allophones lors des phases d'analyse des poèmes.

1.2.1. Le plurilinguisme comme fil rouge du projet

Les langues des poèmes présentées en début de séance correspondent en effet aux répertoires langagiers des apprenants du groupe-classe³⁵. Toutes ces langues acquièrent donc un statut légitime dans l'espace-classe, les rendant « égales en dignité » à la langue de scolarisation (Domp martin-Norman, 2011, p.165).

Le développement d'attitudes positives des apprenants face à cette approche est observable dans la classe par un fort taux de participation lorsque les formatrices demandent qui veut lire le poème dans la langue originale, un enthousiasme accru pour corriger la prononciation du camarade qui effectue la lecture et une communication non-

³³ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.14, (24).

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Cf. Annexes 15 et 16, p. 85-86.

verbale sans ambiguïté : sourires, excitation lorsque la langue du poème est présentée, silences attentifs lors des lectures à voix haute, etc.

Cette approche plurilingue est maintenue en phase de production des poèmes. En effet, les consignes données laissent la possibilité aux apprenants d'écrire dans la langue de leur choix, voire de mélanger les langues. La seule contrainte, quand ils écrivent dans leur langue première, ou dans une autre langue qu'ils maîtrisent, est d'écrire une version française de leur poème par la suite.

Le choix d'un corpus d'étude multilingue, afin de rendre les poèmes étudiés plus accessibles aux apprenants, mais aussi la possibilité pour eux d'écrire dans leur langue permet de stimuler leur curiosité et leur envie de s'investir dans les ateliers et de les mettre au cœur de l'enseignement/apprentissage. On retrouve ici la volonté de considérer l'apprenant comme un « acteur social » dans le processus d'apprentissage (Galligani, 2022, p.51). En prenant en compte leurs compétences linguistiques préexistantes, l'enseignante leur accorde ainsi une place d'experts lors des séances.

1.2.2. Des apprenants experts

La phase biographique des entretiens m'a permis d'identifier dans le discours des apprenants le caractère profondément affectif et identitaire lié à leurs langues premières, mais également leur volonté de ne pas les oublier. Ainsi, l'histoire familiale, lorsqu'une des langues premières ne correspond pas à la langue nationale du pays dans lequel ils sont nés et ont effectué leur scolarité avant d'arriver en France, est systématiquement mise en avant. Aleksandr, apprenant géorgien ayant effectué sa scolarité en russe, évoque par exemple sa pratique de l'arménien à travers l'histoire de sa grand-mère :

« ...avec ma grand-mère, j'utilise l'arménien plus car elle était en Arménie beaucoup de temps [...] l'arménien c'était par moi-même parce que dans les écoles on n'a pas appris parce que y avait un génocide des Arméniens. »³⁶

La volonté de maintenir une pratique active des langues familiales est très présente. Yacine l'affirme ainsi : « il faut s'entraîner pour que j'oublie pas l'arabe, c'est très important de garder ta langue maternelle »³⁷. Les apprenants soulignent d'ailleurs le caractère choisi de cet apprentissage. Youba affirme ainsi : « j'ai commencé à l'utiliser plus avec ma mère aussi et c'était mon choix [...] parce que je voulais apprendre vraiment l'arabe, le dialecte

³⁶ Cf. Annexe 7. Entretien Aleksandr, p.30, (15).

³⁷ Cf. Annexe 6. Entretien Yacine, p.25, (16)

qu'elle parle ma mère. »³⁸ La dimension de choix se retrouve également dans le discours de Cloe : « j'avais oublié donc je voulais un peu me rappeler et tout, c'est moi qui ai choisi [de suivre des cours d'arabe] »³⁹. La peur de l'oubli et la volonté de maintenir la pratique des langues familiales est centrale dans le discours des apprenants et souligne l'importance de la langue comme moyen de « reconnaissance de ce que l'on est, par soi-même ou par les autres » (Galligani, 2010, p.2).

L'approche choisie par l'enseignante et la poétesse, basée sur les principes de l'EAL, permet de répondre à cette peur de l'oubli en valorisant leurs connaissances, leur pratique et leurs aptitudes en langue première. Ces ateliers s'inscrivent toutefois dans un cours de FLSco, dans lequel l'apprentissage du français reste la priorité, l'enseignante met en place des activités d'écoute et de lecture, de réflexion sur les langues mais également de comparaison entre différents systèmes linguistiques - tels que préconisés dans la méthode EAL (cf. section 2.1.2., chapitre 4). Cette interaction, lors de l'étude du poème russe de Boris Ryji, montre de quelle manière l'apprenant occupe une place d'expert linguistique lors de ces ateliers :

« Yacine : Madame, ça veut dire quoi *se jouer des autres* ?

Enseignante : ça veut dire *tromper quelqu'un, profiter de sa confiance*, tu comprends ?

Aleksandr : Madame, ce n'est pas ce qui est écrit en russe. En russe, l'expression veut dire *faire mal à quelqu'un, ...l'angoisser* ? ; c'est quand il le manipule en étant vraiment méchant !

Enseignante : Ah oui ! Le sens est plus fort, plus agressif qu'en français ! Vous voyez, ce n'est pas la première fois qu'on le constate : la traduction n'est pas une science exacte et n'est qu'une interprétation du poème original ! Merci Aleksandr pour cette précision ! Que pensez-vous de la traduction ? Après ce que nous a dit Aleksandr, pourrait-on l'améliorer ? »

Le travail de comparaison de la traduction française avec la version originale se faisant avec l'aide des apprenants concernés, ceux-ci peuvent émettre une critique sur la manière dont a été traduit le poème. Cette critique permettra au groupe-classe un travail de réflexion sur la traduction. Ici, la démarche pédagogique permet à Aleksandr, apprenant russophone, d'intervenir en tant qu'expert de sa langue, de valoriser son savoir et répertoire linguistique et de le mettre en confiance face au travail de production à venir. Cette valorisation permet d'éviter les biais didactiques et pédagogiques qui peuvent apparaître si l'on considère seulement les EANA comme des élèves souffrant d'une forme de *handicap linguistique* (Goï et Bruggeman, 2013).

³⁸ Cf. Annexe 11. Entretien Youba, p. 62, (11).

³⁹ Cf. Annexe 8. Entretien Cloe, p. 37, (10).

2. *Un projet transdisciplinaire : mêler FLSco et poésie*

Dans ce projet transdisciplinaire, l'enseignante et les intervenantes allient donc FLSco et poésie. Mais pourquoi avoir choisi la poésie ? Dans un entretien, Anne Roumy explique sa démarche :

« Je découvre très vite, en fait dès la première année, que ces projets de création poétique [leur permettent] de sortir des contraintes de l'écrit scolaire [...] [dans lequel] il faut toujours faire très très attention et parfois, du coup, ça crée des blocages, des gens qui ne préfèrent pas écrire. [...] La forme poétique est bien plus libre qu'une forme romanesque. [...] C'est un parti pris que d'être dans une forme la plus libre possible. »⁴⁰

La volonté d'accorder le plus de liberté possible aux apprenants en phase de production est très bien perçue par les apprenants. Nour, quand je lui demande comment elle décrirait le projet à ses proches me dit : « Déjà je dis le but de ce projet. [...] c'est de faire entraîner les élèves allophones d'écrire et d'utiliser la langue française comme il veut et pas comme les personnes devant toi il veut. [...] »⁴¹ L'objet poétique permet donc de sortir d'un enseignement FLSco plus traditionnel afin de mettre les apprenants en confiance face à leur capacité à produire des textes en français, pour qu'ils puissent « travailler agréablement en visitant / revisitant la langue » (Mekhnache, 2013, p.181).

Afin de comprendre les choix didactiques mis en place par les formatrices lors des ateliers d'écriture, j'analyse les discours des apprenants (tant dans mes notes en phase d'observation que dans les entretiens avec les élèves) et identifie deux préjugés concernant l'objet poétique. Premièrement, **l'utilisation du langage par le poète est forcément incompréhensible** : Youba m'explique ainsi que « [...] les poètes quand ils écrivent, ils écrivent des trucs, moi je ne comprends pas pourquoi, genre XX ça a pas du sens. »⁴² Deuxièmement, **écrire des poèmes n'est l'attrait que d'une élite intellectuelle**. Aleksandr, par exemple, partage cette vision : « [...] c'est pas à tous les personnes de créer le poème avec le rythme, le rime et tout [...] le poème demande un talent. »⁴³

Il s'agit donc, pour les formatrices de leur proposer une approche innovante de l'étude poétique en classe afin que la majorité d'entre eux, puisse considérer cette activité comme créant un « espace de plaisir et de liberté » (Mekhnache, 2013, p.189).

Je m'attacherai à analyser les stratégies mises en place par les formatrices afin de déconstruire les deux idées préconçues, présentées ci-dessus, et de faire comprendre aux

⁴⁰ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.9, (3).

⁴¹ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.55, (20).

⁴² Cf. Annexe 11. Entretien Youba, p.66, (41).

⁴³ Cf. Annexe 7. Entretien Aleksandr, p.32, (31 ; 33).

apprenants que le langage poétique peut être déchiffré et que l'écriture poétique est accessible à tout un chacun.

2.1. Rendre le langage poétique accessible aux élèves allophones

2.1.1. Une approche de la poésie multimodale

Cette approche multimodale est favorisée par le statut même du poème. Il est, en effet, à la fois oral : texte à réciter, déclamer ou chanter, et écrit : texte à lire dans un recueil. Ainsi, les formatrices ont fait le choix de démultiplier les façons d'exposer les apprenants au poème. Dans un premier temps, la traduction française du poème est lue par l'intervenante poétesse. Ensuite, cette dernière le signe en LSF. Dans un second temps, l'un des apprenants, dont la langue première correspond à celle du poème, lit à voix haute la version originale du poème devant la classe. Enfin, le poème est distribué en version papier, permettant à tous les apprenants d'en lire la version originale et sa traduction française. Cette approche multimodale permet d'appréhender l'oralité du poème dans diverses langues, de l'illustrer à l'aide de sa traduction en LSF, puis d'en aborder l'aspect plus formel grâce à la lecture du texte, encore une fois dans diverses langues.

Ainsi, le travail de compréhension se structure, se développe et s'étoffe durant chaque nouvelle phase d'exposition. Cette phase de compréhension se fait en classe entière et permet de créer une émulation au sein du groupe-classe grâce à laquelle chacun peut proposer une explication de ce qu'il a compris, ou poser des questions sur un terme ou expression qui lui échappe. On notera que les formatrices ne donnent pas une réponse unique et définitive à ce type de questions, mais incitent les apprenants qui ont compris à répondre à leur camarade et multiplient ainsi les possibilités de réponse.

Aussi, lorsque Georgi, apprenant bulgare, demande ce que veut dire *enchaîné*, lors de l'étude du poème de Fabio Pusterla, plusieurs réponses lui sont données. Alors que les formatrices demandent aux apprenants si quelqu'un peut expliquer ce mot à Georgi, Francesco, qui a lu le poème en italien, lui explique que ça signifie « attaché », Yussuf, apprenant burundais maîtrisant bien l'anglais, opte pour la traduction et lui indique que ça veut dire « chained », Nawal, apprenante algérienne, opte pour une explication figurée : « C'est pas avec des vraies chaînes hein, le silence de la fille [elle lit] *enchaîné à un passé* c'est comme une image, ça veut dire que le silence, il est lié au passé, il est le résultat du passé ». Une dernière intervention de la poétesse vient finaliser cette explication en illustrant le terme grâce à la langue des signes : « Voici le signe pour *enchaîné*, tu

comprends Georgi ? » La richesse et multiplicité de chaque explication lexicale permet aux apprenants de développer différentes stratégies d'apprentissage et d'affiner leur niveau de compréhension des textes poétiques, qu'ils soient écoutés ou lus. Ce processus crée ce que Cervera (2009) décrit comme un « espace d'interrelation culturelle et linguistique » (p.47).

Cette méthode permet aux apprenants d'avoir à leur disposition plusieurs portes d'entrées pour accéder au sens du poème. Ils ne restent jamais bloqués. Ils prennent conscience des différentes manières d'aborder la compréhension d'un document et ne paniquent donc pas s'ils ne le comprennent pas dès la première lecture ou écoute. On retrouve ici l'approche développée par Mekhnache (2013) qui décrit le texte littéraire comme un « laboratoire expérimental » permettant de « visit[er] la langue » (p.181).

2.1.2. Accéder à la polysémie du texte poétique

Lors de cette phase de compréhension, et grâce à cette approche multimodale et plurilingue des poèmes, les deux formatrices s'attachent à faire découvrir la polysémie de ces textes. Le fait que cette phase de compréhension se fasse en grand groupe permet ainsi aux apprenants de prendre conscience de la diversité et de la richesse de leurs interprétations. Après la phase d'exposition au poème (écouté, signé puis lu) et la phase d'appropriation du lexique de ce dernier, les apprenants doivent expliquer, à l'oral, sans tour de parole particulier, ce qu'ils en ont compris. Une fois encore, le fait que cet exercice se déroule à l'oral, grâce à des prises de paroles spontanées, permet de créer une atmosphère légère, décontractée, permettant aux idées de fuser. Ainsi, les apprenants sont au centre de la discussion, les formatrices interviennent uniquement pour rebondir sur ce qu'ils disent et relancer les échanges s'ils se font plus rares. La polysémie, inhérente aux textes littéraires (Allam-Idou, 2015), est très présente dans les poèmes. Les notions de « visions plurielles » et de « projection et de reconnaissance [du lecteur] dans le texte » telles que décrites par Cervera (2009, p.50) deviennent particulièrement pertinentes dans le cadre de ces ateliers poétiques :

« Ivan : Le poète il se compare avec l'arbre, le...*soupir* [*rires] grenadier ? Oui, le grenadier. Il fait le même son que l'arbre : *ah* ! L'arbre appelle le soleil, le poète appelle son amour.
Jesmiel : Pour moi, le poète est l'arbre, l'arbre est le poète. Ils sont la même chose. L'arbre existe à l'intérieur de lui. Il parle de *bouche* et de *gencives*, ça n'existe pas pour un arbre !
Hana : Je pense que c'est Jesmiel qui a raison.
Enseignante : [en parlant à Hana] En poésie, il n'y a pas de juste ou faux. C'est le ressenti, les expériences, le vécu de chacun qui vous permet d'interpréter un poème. Tu peux donc dire que tu partages l'interprétation de Jesmiel, mais cela ne veut pas dire que celle d'Ivan est fautive. [en se tournant vers Jesmiel et Ivan] Vos deux interprétations sont excellentes ! Bravo à tous les deux ! »

Dans un premier temps, la formatrice tente de déconstruire la culture scolaire du « vrai/faux » encore très présente dans la mentalité des apprenants. Ensuite, elle valorise les interprétations des deux apprenants par des feedbacks positifs. La valorisation des analyses de chacun permet aux apprenants d'intégrer le caractère polysémique des poèmes et de ne pas hésiter à proposer des interprétations multiples et variées.

Cette démarche pédagogique, visant à démystifier l'objet poétique pour rendre son sens accessible aux apprenants, se double d'une volonté de rendre l'écriture poétique accessible à tous. En effet, afin de pallier l'insécurité linguistique des élèves allophones (cf. section 1.3., chapitre 4), et de leur faire comprendre qu'ils peuvent eux-mêmes écrire de la poésie, les formatrices adoptent différentes stratégies concernant les consignes et la correction.

2.2. Rendre l'écriture poétique accessible aux élèves allophones

2.2.1. Des consignes peu contraignantes

La formulation des consignes est également un outil utilisé par les formatrices pour permettre aux apprenants de ne pas faire de blocage à l'étape de la production écrite. L'intervenante m'explique qu'elle a fait le choix de donner des consignes volontairement floues afin que les apprenants se focalisent sur le contenu de leur poème et non sur leur forme. Elle émet l'hypothèse qu'une consigne trop détaillée pourrait entraîner un blocage lors du processus d'écriture créative et souhaite ainsi laisser la liberté aux apprenants de s'exprimer sans contrainte. On observe donc que les consignes précédant la tenue des ateliers d'écriture servent uniquement d'amorce à la production écrite. La plupart des consignes sont ainsi formulées : « Vous allez commencer votre poème en utilisant un ver ou une expression qui vous a plu dans le poème du jour. Vous pouvez également écrire un poème libre, sur un thème différent. » Face à ces consignes, je remarque toutefois différents types de réactions chez les apprenants. En effet, cette grande liberté enthousiasme les uns et rend perplexes les autres. Certains apprenants se mettent immédiatement à écrire, notent des idées au brouillon, parlent entre eux pour savoir quels termes utiliser. D'autres restent totalement bloqués et lèvent immédiatement la main pour demander à l'intervenante plus de précisions. Ces demandes portent la plupart du temps sur la longueur du poème à écrire, le thème et la langue à utiliser. Quelques apprenants enfin, sans demander plus de précisions, restent bloqués devant leur feuille et n'écrivent pas. Face à ces différences, les formatrices ont dû adapter les consignes afin que tous les

apprenants puissent s'investir dans cette tâche. Par la suite, elles ont donc proposé plusieurs consignes afin que les apprenants puissent choisir celle qui leur conviendrait le mieux :

« Pour cet atelier, vous pouvez au choix : partir d'une idée ou d'un ver présent dans le poème afin de commencer le vôtre ; vous pouvez également écrire un poème en répondant à la question suivante : pourquoi l'homme qui monte l'escalier, n'est pas le même que celui qui descend ? ; vous pouvez enfin écrire un poème libre. »⁴⁴

Bien que les consignes données par les formatrices ne soient jamais très coercitives, elles n'hésitent pas à donner plus de précisions aux apprenants, de manière individuelle, si elles sentent que ça les rassure et que ça leur permet de commencer leur production plus sereinement. Je remarque qu'au fil des séances, les apprenants s'habituent peu à peu à l'exercice. Au fur et à mesure des ateliers, ils se détachent de la conception très scolaire qu'ils avaient de la production écrite pour s'exprimer de manière plus libre et sereine, développant ainsi un « autre rapport à la langue et à l'apprentissage » (Domp martin-Normand et Le Groignec, 2015, p.64).

Un dernier aspect de ces ateliers poétiques permet aux formatrices de démystifier l'exercice de production écrite : la manière dont est abordée la correction.

2.2.2. Une correction qui n'est pas une fin en soi

Les phases de correction des productions ne se font pas immédiatement. Différer la correction permet de supprimer le sentiment d'insécurité linguistique. Trois phases de correction sont donc proposées aux apprenants : une première phase très informelle à la fin des ateliers d'écriture, une phase de correction finale des poèmes écrits, puis une dernière phase de correction orale avant la présentation de fin d'année.

La phase de correction à la fin des ateliers d'écriture n'est pas systématique et n'a lieu que sur demande des apprenants eux-mêmes. Ainsi, lors de la mise en commun des productions, par une lecture à voix haute de chaque poème devant le reste de la classe, une première correction peut avoir lieu. Cette correction reste orale. La plupart du temps, l'apprenant qui lit son poème exprime les doutes et les difficultés qu'il a rencontré lors de la rédaction de la version française et demande aux formatrices comment l'améliorer. À aucun moment, ces dernières demandent aux apprenants d'effectuer cette sorte « d'auto-évaluation », les apprenants qui accordent le plus d'importance à la qualité de la langue de leur poème expriment simplement leur besoin de corriger certains éléments afin

⁴⁴ Exemple de consignes données en séance lors de l'étude du poème de O. Hahn.

d'améliorer cette version française, pour s'approcher au plus près du résultat qu'ils souhaitent obtenir. Les formatrices n'interviennent d'elles-mêmes que dans le cas où elles ne comprennent pas l'idée qu'a voulu exprimer l'apprenant. Il peut s'agir d'un problème de lexique, de grammaire, etc. La situation suivante illustre bien ce type d'intervention. Ici, Amal, lit son poème à haute-voix :

Amal : [...] Je manque le temps qui ne se retourne pas.

Enseignante : Merci Amal, c'est très beau. J'ai une petite question concernant le verbe manquer. Que veux-tu dire par *je manque le temps* ?

Amal : Je veux dire que le temps passe, qu'il attend personne, et que je ne peux pas l'attraper...

Enseignante : Je comprends. Il va peut-être falloir modifier un peu ce dernier ver pour qu'on comprenne bien l'idée que tu veux nous transmettre.

[*discussion en grand groupe pour trouver une nouvelle formulation*]

L'enseignante : On pourrait peut-être dire *Le temps file, sans m'attendre, il ne se retourne pas*.

On remarque que la correction se fait à l'oral, sous forme de discussion en grand groupe, et que l'enseignante ne vérifie pas la version écrite du poème. Lors d'une séance, elle me fait part de sa volonté de ne pas vouloir freiner les apprenants lors de leur production, de l'importance du sentiment de liberté lorsqu'ils écrivent. Elle m'explique alors que la peur de faire des erreurs peut très vite entraîner des blocages importants. On retrouve ici les préconisations de Domp martin-Normand et Le Groignec (2015) qui insistent sur le fait que la correction morphosyntaxique ne doit pas être une fin en soi, mais au contraire un encouragement pour l'apprenant en phase de production.

Cette méthode semble faire ses preuves lors du déroulement des ateliers. J'entends régulièrement des apprenants rire en disant : « Ça, je ne sais pas si ça se dit en français mais on verra bien ! » et continuer à écrire. L'aspect informel des corrections orales est rassurant pour les apprenants qui se montrent très prolifiques lors des ateliers d'écriture.

Les deux phases de correction finales sont quant à elles très bien reçues par les apprenants qui souhaitent produire le meilleur d'eux-mêmes tant pour la publication du livre que pour la présentation orale de leur travail au lycée.

Chapitre 8. Un projet à la portée transformative

Dans ce chapitre, je m'intéresserai à la réception du projet par les apprenants et à l'impact que ce dernier a pu avoir sur la construction identitaire de ces jeunes allophones et sur leurs représentations langagières. J'aborderai, dans un premier temps, les évolutions attitudinales des apprenants afin d'évaluer en quoi l'écriture poétique peut leur permettre d'explorer, de s'approprier et de revendiquer leurs identités plurielles. Ensuite, je me

pencherai sur les stratégies suivies par les apprenants lors du choix de la langue et de la traduction, de façon à mettre en lumière l'évolution de leurs représentations langagières. Ces deux parties s'appuieront sur l'analyse et la mise en perspective du discours, des attitudes en classe et des productions écrites des apprenants allophones.

1. Évolution attitudinale : la reconnaissance des identités plurielles

Les différentes stratégies didactiques mises en place par les formatrices (abordées dans le chapitre 7) visent à mettre les apprenants en confiance face à ce projet novateur et ambitieux. Cependant, bien que ces dernières appliquent ces stratégies dès le début du projet, l'adhésion de ces adolescents est loin d'être une évidence. Il me paraît donc important de comparer leurs réactions et attitudes en début et en cours de projet afin de saisir quels sont les enjeux de leur adhésion. J'aborderai ensuite la force cathartique que revêt ce projet, permettant aux élèves allophones de réellement s'appropriier et revendiquer leurs identités plurielles et de faire reconnaître ces dernières au sein de l'établissement.

1.1. La nécessité de construire la confiance entre tous les participants

1.1.1. Des premières réactions plutôt négatives

L'une des difficultés rencontrées par l'intervenante et l'enseignante, lors de la mise en place de ces ateliers d'écriture poétique, est d'obtenir l'adhésion des apprenants. En effet, quand leur enseignante leur explique qu'ils vont non seulement étudier des poèmes mais également en écrire, nombre d'entre eux manifestent leur mécontentement : ils soufflent, lèvent les yeux au ciel et se plaignent plus ou moins bruyamment. La représentation souvent négative qu'ont les apprenants de la poésie, liée au souvenir désagréable des récitations en classe et/ou de l'étude de la structure des poèmes classiques et entraînant des préjugés bien ancrés chez les apprenants (cf. introduction, section 2., chapitre 7), n'est pas l'unique cause de ce mécontentement.

L'enseignante identifie un premier point de tension en début de projet : « [I]ls n'arrivent pas à se projeter »⁴⁵. En effet, nombre d'entre eux ne saisissent pas le but du projet et ne comprennent pas pourquoi une enseignante de FLSco leur demande d'écrire de la poésie. Ainsi, lorsque je demande aux apprenants ce qu'ils ont pensé du projet lors du premier atelier, la réponse de Nour est édifiante :

⁴⁵ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.12, (12).

« Dans la première période c'était : *Mais qu'est-ce qu'on va faire avec ce livre !? Mais pourquoi on est en train d'écrire le livre ?! Nous on est en train de parler français ! On arrive même pas à parler en français !* »⁴⁶

Elle évoque ici une appréhension supplémentaire, présente pour de nombreux élèves allophones : la peur de ne pas y arriver, de ne pas être capable de réaliser ce qu'on leur demande de faire et donc d'échouer. Cette peur de ne pas y arriver peut-être liée à l'insécurité linguistique, présente dans le discours de Nour, mais également dans celui de Leyla : « Je me disais : *Je ne sais pas ni écrire, ni lire, je ne sais pas comment je vais faire en français !* »⁴⁷ ou à la nouveauté de l'exercice, telle qu'évoquée, par exemple, par Jesmiel : « Je ne savais pas écrire parce que j'ai pas d'idée »⁴⁸. Les comportements de désinvestissements ou de perte d'estime de soi, liés à l'insécurité linguistique (Blanchet et al., 2014), sont donc bien identifiables.

Enfin un dernier élément, probablement le plus prégnant, dans l'accueil de ce projet par les apprenants, est le sentiment de méfiance vis-à-vis de la nouvelle intervenante d'une part : « il y a cette dame qui vient et qui dit : *Tu vas écrire un poème. Bah, euh XX ok XX* »⁴⁹ et de l'exercice proposé d'autre part. En effet, l'écriture du poème est souvent liée à l'intime, aux sentiments, le poète se livre à travers ses textes. Les apprenants semblent, au premier abord, peu disposés à effectuer cet exercice. Lors de mes observations, je remarque que nombreux sont les élèves qui se méfient : silence, froncements de sourcils, visages fermés ou moqueurs sont perceptibles en début de chaque projet. Le nombre d'ateliers étant limités, la construction de la confiance entre les participants (et avec les intervenantes) doit se faire sur une période très courte. Je remarque cependant très vite une évolution dans l'attitude des apprenants, montrant ainsi qu'ils s'approprient le projet.

1.1.2. L'implication croissante des apprenants

Anne Roumy, quand je lui demande son souvenir le plus marquant de ces deux dernières années, mentionne justement ce changement d'attitude :

« C'est le moment où tu vois que l'élève accroche, [...] qu'il fait plus ça parce qu'on lui a demandé de le faire, mais parce que, ça y est, il est rentré dans la démarche [...] Au début on a un peu l'impression de tirer les jeunes XX parce que oui, faire de la poésie [...] c'est pas gagné et puis à un moment donné, ils ont compris et ça y est ! [...] La rencontre avec un texte lu par

⁴⁶ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.55, (21).

⁴⁷ Cf. Annexe 13. Entretien Leyla, p.77, (24).

⁴⁸ Cf. Annexe 9. Entretien Jesmiel, p.46, (33).

⁴⁹ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.56, (23).

Brigitte, signé, puis lu par un autre élève dans sa langue maternelle [...] il y a ce petit vertige et HOP, on bascule vers quelque chose. »⁵⁰

Cette évolution est perceptible dans le discours parfois très synthétique des apprenants. Ainsi, Jesmiel, qui s'inquiétait de ne pas avoir d'idée, affirme ensuite « mais j'ai avancé, j'ai trouvé des trucs à écrire et ça va. »⁵¹, Leyla qui avait peur de ne pas avoir le niveau de français suffisant explique : « C'est difficile pour moi mais je commence [...] et après je peux écrire des textes et des longs textes »⁵². Mes observations m'ont permis d'identifier deux facteurs importants liés à l'implication croissante des élèves : la curiosité et le développement d'une certaine complicité au sein du groupe-classe.

La curiosité est perceptible lors des phases d'exposition aux poèmes. Les apprenants sont particulièrement fascinés par la langue des signes lorsque l'intervenante interprète les textes. La classe est alors parfaitement silencieuse, les apprenants attentifs. Par la suite, ils demandent à l'intervenante de leur enseigner quelques signes et les reproduisent avec attention. Le même phénomène se produit lorsqu'un apprenant lit le poème dans une langue dont il est le seul détenteur et que le reste du groupe-classe n'a que peu ou pas entendu. Ainsi, lorsque Madee lit pour la première fois un poème en thaïlandais, Zamir un poème en albanais ou Artem un poème en arménien, les élèves sont attentifs, sérieux et souhaitent apprendre du vocabulaire à la fin des lectures. Leyla m'explique fièrement qu'elle a appris « plein de nouveaux mots »⁵³.

Cette curiosité pour la découverte d'une langue, associée aux modalités de travail souples et la posture bienveillante des formatrices (cf. section 1.1.3., chapitre 7) permet de très vite créer une complicité au sein du groupe-classe. En phase de production, l'entraide est de mise. Lors des temps d'écriture, les apprenants parlent à voix basses, des rires se font entendre lorsqu'un malentendu se produit et chacun travaille en autonomie, ne faisant appel aux formatrices que pour des questions spécifiques auxquelles ils n'ont pu apporter de réponse lors des échanges entre pairs. Cette ambiance de travail, relativement informelle, ainsi que la cohésion de groupe, permet aux apprenants de s'impliquer encore davantage lors des ateliers. Nour confirme l'importance des relations entre pairs, mais aussi avec les intervenantes : « C'est parce que nous entre élèves on devient proches [...] plus proches de Mme Brigitte et plus proches de Mme Roumy »⁵⁴. Le cadre de ce projet

⁵⁰ Cf. Annexe 5. Entretien Anne, p.17, (39).

⁵¹ Cf. Annexe 9. Entretien Jesmiel, p.46, (33).

⁵² Cf. Annexe 13. Entretien Leyla, p.77, (25).

⁵³ *Ibid.*, p.79, (44).

⁵⁴ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.56, (22).

permet ainsi de recréer « un bien-être et une sécurité identitaire et psychologique » pour les apprenants dans ce processus d'apprentissage (Evenou, p.27).

Certains apprenants ont cependant du mal à s'impliquer lors des phases de découverte et d'exposition aux poèmes du jour. Ils se montrent désintéressés, ne participent pas, bavardent ou regardent leur téléphone. Ahmed, par exemple, est souvent dissipé et n'hésite pas à montrer son manque d'intérêt devant ce nouvel objet d'étude. En phase de production, cependant, bien que l'enseignante et la poétesse doivent souvent lui demander de se mettre au travail, Ahmed produit des poèmes puissants, percutants et faisant état de sa colère, de son parcours et de ses espoirs. Après avoir soupiré et levé les yeux au ciel quand la poétesse lui demande d'écrire au moins un poème pendant la séance, il prend une feuille et écrit en quelques minutes : « J'en ai trop vu pour mes 17 ans / Maintenant je veux juste me concentrer sur mon avenir / et voir les mauvaises choses de mon passé brûler comme Notre-Dame »⁵⁵. La dimension cathartique des ateliers d'écriture est l'une des caractéristiques les plus prégnantes de ce projet poétique lors de la phase de production.

1.2. L'écriture comme exutoire : libération de la parole et pouvoir d'agir

La dimension universelle des poèmes étudiés permet aux apprenants de s'identifier, se reconnaître, se projeter dans le texte (Cervera, 2009). Ainsi, quand vient la phase de production écrite, les apprenants, emprunts de cette nouvelle sensibilité vis-à-vis des textes poétiques, sont à même de s'approprier leurs valeurs et de les adapter à leur vécu. Lorsque je leur demande d'où vient leur inspiration lorsqu'ils écrivent des poèmes, les apprenants soulignent la dimension personnelle de ces derniers : « J'ai juste regardé ma vie et il y avait les idées et j'ai juste écrit. »⁵⁶, « [mes poèmes] sont importants pour moi, je parle de moi, de mon histoire. »⁵⁷, « C'étaient mes histoires à moi. Et si c'étaient mes histoires à moi, c'étaient les histoires de ma famille, ou le parcours que j'ai vécu [...] »⁵⁸. Il est toutefois intéressant de noter l'écart entre le discours de certains apprenants et les poèmes produits. Youba par exemple, ne semble pas accorder la même dimension à ses poèmes :

« Ben là, à ce moment, ça ne signifiait presque rien pour moi, parce que c'était pas une poésie qui représentait une partie de ma vie, non peut-être, je ne sais pas. Je sais pas, je crois que c'est une poésie qu'on peut adapter à notre vie un peu en général. [...] J'avais fait ça un peu au hasard donc euh, non peut-être que c'était pas à 100% au hasard mais euh [...] »⁵⁹

⁵⁵ Cf. Annexe 17. Poème 1, p.87.

⁵⁶ Cf. Annexe 9. Entretien Jesmiel, p.47, (49).

⁵⁷ Cf. Annexe 6. Entretien Yacine, p.27, (29).

⁵⁸ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.57, (30).

⁵⁹ Cf. Annexe 11. Entretien Youba, p. 66, (43).

L'hésitation est cependant bien présente dans son discours. Il semble vouloir établir une distance entre lui et les textes qu'il a produits, tout en réalisant que la dimension personnelle des textes ne peut être entièrement évitée. Dans un de ses poèmes, il écrit ainsi : « Cherche ce qui reste sur le chemin / c'est ça la raison du voyage / c'est pour ça que nous sommes ici / malheureusement il reste peu ou rien. »⁶⁰. Ce poème aborde les questions du départ, de l'exil, de la rupture et fait ainsi écho à son parcours personnel.

Une analyse thématique des poèmes présents dans les deux recueils publiés en 2021 et 2022, me permet de dégager six grands thèmes. Afin de présenter un panel représentatif des poèmes composés par les apprenants en fonction de ces thèmes, j'ai décidé de présenter des extraits de ces derniers dans le tableau suivant⁶¹.

La nostalgie, le manque d'un proche et l'amour	3	Je pense à toi, [...] ton cœur bat en moi (Hana)
	4	J'arrêterai le monde pour te voir (Nawal)
	5	Je veux juste être avec elle une dernière fois (Amal)
L'inquiétude, la tristesse, la peur et la frustration	6	Mon cœur me fait mal, ça me brise (Youba)
	7	Tout dans cette tasse était noir, tout était sombre (Aleksandr)
	8	Je suis dans un endroit où personne ne me comprend et je ne comprends personne (Ibrahim)
	9	Je me sens triste de ne pas comprendre ce que tu me dis (Afonso)
L'espoir, le changement, la renaissance	10	Le meilleur est à venir (Cloe)
	11	Nous sommes sortis de l'obscurité à la recherche d'une vie meilleure. (Yacine)
	12	L'étoile renaîtrait nouvelle et lumineuse (Ivan)
	13	Du grand rêve qui commandait, féroce et courageux (Livia)
	14	Je pense au présent car c'est le moment où je vais changer mon futur (Francesco)
L'injustice	15	Fermer la porte à l'obscurité pour commencer un chapitre plein de lumière (Zamir)
	16	Ma jeunesse a disparu quelque part dans les aiguilles qui ne se sont jamais arrêtées pour moi. (Nour)
	17	Tu m'as lâché la main alors que je n'avais pas fini mon enfance. (Nawal)
	18	Ils vous tiennent responsable sur les papiers et non votre être, (Nour)
Un conseil	19	Nous voulons la paix mais nous ne savons que faire (Artem et Livia)
	20	Regarde ce qu'il y a à l'intérieur (Hana)
	21	Apprenez à écouter (Cloe)
	22	La vie devrait être traitée avec une telle sensibilité (Youba)
La lutte et la persévérance	23	Si vous n'aimez pas où vous êtes changez-le. (Sana)
	24	C'est pour ça que dans cette vie il faut savoir faire face (Leyla)
	25	Penser qu'un jour je ferai ce que j'aime m'encourage chaque jour à continuer (Amal)
	26	Il a les yeux pleins de larmes et le cœur dans le poing (Amal)
	27	Je suis arrivée, j'ai atteint le sommet (Nour)
	28	Si tu tombes, tu dois te relever et continuer à agir (Artem)

Tableau 6. Classement thématique d'extraits de poèmes

⁶⁰ Cf. Annexe 17. Poème 2, p.87.

⁶¹ La numérotation présente dans le tableau correspond aux références des poèmes présentés dans leur intégralité en Annexe 17, p.87-91.

Le poème permet ainsi aux apprenants d'exprimer sur le papier des émotions fortes, sans filtre, qu'ils ne se permettraient pas, ou n'oseraient pas exprimer, dans leur quotidien au sein de l'établissement et auprès du personnel éducatif. Les conseils qu'ils formulent dans leurs poèmes (cf. cinquième thématique du tableau 6) sont révélateurs de la façon dont ils aimeraient être perçus ou accueillis, mais sont également des conseils pour eux-mêmes. Je perçois également la dualité présente dans leurs écrits : celle du passé face au présent, du présent face au futur. La métaphore la plus utilisée est celle de l'ombre, pour décrire un passé compliqué et douloureux ou un présent encore incertain et difficile et de la lumière pour décrire un présent fait de nouvelles opportunités ou un futur prometteur⁶².

Une thématique s'avère centrale et transversale pour une immense majorité des poèmes produits : le combat et la persévérance, l'envie d'avancer coûte que coûte (cf. sixième thématique du tableau 6). Ces adolescents expriment avec force leur pouvoir d'agir sur leur situation en France. Le fait que nombre d'entre eux ait subi leur parcours migratoire (fuite d'une guerre, obligation économique, etc.) semble renforcer leur volonté de prendre en main leur présent et leur avenir. La poésie permet de créer un *tissage*, réparant, en partie, le sentiment de rupture et d'étrangéité (Domp martin-Norman et Le Groignec, 2015).

Lors des mises en commun des poèmes, les formatrices encouragent les apprenants à partager le sens de leur poème qui ne serait pas forcément accessible lors de la première lecture. Elles leur demandent notamment comment s'est déroulé leur processus créatif et pourquoi ils ont choisi de traiter tel sujet. Les apprenants ont ainsi l'opportunité de partager leur culture, leur langue, des habitudes ou caractéristiques de leur pays. Cette discussion, provoquant un réel « dialogue entre les cultures » (Cervera, 2009) (cf. 2.2.1., chapitre 4), permet aux apprenants de se sentir écoutés, donne de l'importance à leur récit.

Ainsi, d'un exercice de production écrite obligatoire en classe de FLE, les ateliers poétiques, en se détachant du « discours de la performance » (Domp martin-Norman et Le Groignec, 2015, p.61), deviennent un espace de liberté permettant aux apprenants de partager leur histoire, mais aussi de devenir acteurs de leur propre récit et d'ainsi s'approprier leur identité plurielle. Ces ateliers d'écriture participent donc à leur construction identitaire dans le cadre scolaire.

⁶² Cf. Annexe 17. Poèmes 11 et 15, p.89.

Outre l'évolution attitudinale des apprenants, grâce à la prise en compte de leur identité plurielle, un autre changement est notable : l'évolution de leurs représentations langagières à travers la possibilité d'exploiter l'entièreté de leurs ressources plurilingues.

2. *Évolution des représentations langagières : devenir plurilingue*

Le fait que tous les EANA du groupe-classe disposent d'un répertoire plurilingue ne signifie pas forcément qu'ils en font usage dans sa globalité, ni qu'ils le valorisent et qu'ils aient conscience des atouts de ce dernier dans l'apprentissage du FLSco. Ce projet d'écriture poétique vise à leur faire prendre conscience de cette ressource afin qu'ils se l'approprient et qu'ils puissent utiliser leur répertoire plurilingue dans son intégralité (cf. section 2.1.). Ce processus permet ainsi de valoriser leurs ressources langagières notamment dans l'apprentissage du FLSco (cf. section, 2.2.).

2.1. *L'écriture plurilingue : s'approprier l'entièreté de son répertoire langagier*

2.1.1. Le choix de la langue d'écriture

Les consignes concernant les phases d'écriture étant volontairement très floues (cf. section 2.2.1., chapitre 7), les apprenants doivent choisir, et ce, lors de chaque séance, ou de chaque nouveau poème, quelle(s) langue(s) de leur répertoire sera(ont) mise(s) à l'honneur. Ce « choix langagier » influe sur la construction identitaire des apprenants (Moore et Brohy, 2013, p.289) qui « se construisent à travers les langues qu'ils parlent » (Leconte et Mortamet, 2008, p.167). Blocages, voir dénis de langues ou, au contraire, revendication et fierté, se manifestent lors des ateliers d'écriture. Lors de l'entretien, Anne Roumy me fait part de l'évolution de certains blocages au fil du projet :

« il y a des jeunes [...] qui vont te dire dans un premier temps en te regardant droit dans les yeux : *non non, je ne parle que le français, non non* et puis ils regardent les autres, qui sont plus à l'aise et puis progressivement ils s'autorisent à dire que ben aussi ils parlent une autre langue du Burundi, cette langue c'est ça, [sourire] et dans cette langue c'est comme ça qu'on dit ça, et puis voilà et ça se ça se déploie peu à peu. »⁶³

L'atmosphère bienveillante, les feedbacks positifs des enseignantes et les pratiques langagières des autres apprenants sont autant de facteurs expliquant cette évolution. (cf. section 2.1.2, chapitre 4).

⁶³ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.15, (29).

Il est très intéressant de constater que différentes considérations se mêlent dans le discours des apprenants lorsqu'ils expliquent le choix de la langue d'écriture. Nour, par exemple, m'explique :

« Ben j'ai fait une stratégie en fait ! [rires] J'ai regardé les autres, qu'est-ce qu'ils vont écrire, [...] il y a trois personnes qui vont écrire en arabe, du coup mes premiers deux poèmes c'était en turc. Et après je me suis dit : *Ah mais sinon ils vont penser que je suis turque, si je continue à écrire en turc ! Bah je change un peu ! J'écris en arabe !* [...] Et après dans un poème, j'ai essayé d'écrire dans cinq langues pour que les gens devant moi ils comprennent que je maîtrise ces langues. Le poème de Syrie. »⁶⁴

Assumant sa stratégie, Nour décide tout d'abord de se démarquer, par un choix de langue *original* (non seulement cette langue n'est pas utilisée par ses camarades, mais le turc n'est pas sa langue première). Ensuite, elle a pour volonté de réaffirmer son identité à travers sa langue première : l'arabe. Enfin, elle souhaite rendre visible le fait qu'elle maîtrise cinq langues en traduisant un poème arabe en turc, anglais, espagnol et français. Ces différents raisonnements illustrent parfaitement les liens entre langues et identités et la « mise en scène » de ces dernières à travers les choix langagiers de l'apprenante (cf. section 2.2.2., chapitre 3).

D'autres apprenants choisissent la langue d'écriture en fonction des thèmes présents dans le poème du jour, point de départ à l'écriture de leur propre poème. Ainsi, Yacine m'explique que son choix se fait en fonction de la thématique :

« Ça dépend des sujets, [...] dans un premier temps, j'ai commencé à écrire en arabe [...] après j'ai commencé à rentrer dans les sujets avec Mme Brigitte et d'un côté j'étais obligé de faire les poèmes en français pour qu'on reste dans le même sujet. »⁶⁵

Ainsi, l'arabe lui paraît plus pertinent pour traiter certains sujets et le français plus adapté pour en exprimer d'autres. Youba décide d'utiliser toujours l'italien lors de sa première phase d'écriture pour être sûr de *réussir* : « j'étais obligé d'utiliser une langue que je connaissais très bien pour m'exprimer au 100% »⁶⁶. Il est intéressant de noter que la notion d'obligation est très présente chez ces deux élèves. Ne provenant pas de contraintes de la part des intervenantes, cette impression d'obligation peut s'expliquer par l'importance donnée à l'objectif que s'est fixé l'élève : je *DOIS* réussir à écrire *bien*, je *DOIS* écrire un poème qui correspond parfaitement au sujet du poème du jour. Ce

⁶⁴ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.57, (28 ; 29).

⁶⁵ Cf. Annexe 6. Entretien Yacine, p.26, (22).

⁶⁶ Annexe 11. Entretien Youba, p.65, (34).

phénomène reflète donc non seulement les impératifs scolaires, mais les exigences que se fixent les élèves en matière de langage.

Le choix de la langue d'écriture est donc la première porte d'entrée tendant à la conscientisation et l'appropriation de leurs ressources langagières de la part des EANA. Il n'en reste pas moins que certaines exigences formelles, liées au contexte scolaire ou aux idéologies langagières, persistent. Un deuxième aspect de ces ateliers d'écriture vient alors renforcer l'appropriation de ces ressources chez les EANA : l'utilisation particulière de la langue. *Réécrire, déconstruire, modifier, mélanger* sont en effet les maîtres mots de ces ateliers, permettant aux apprenants de faire évoluer leurs représentations de l'écrit scolaire.

2.1.2. Jouer avec la langue : une approche translangagière ?

La forme poétique se prête parfaitement au jeu de l'expérimentation linguistique. Datant de la deuxième moitié du vingtième siècle et début du vingt-et-unième siècle, aucun poème étudié ne respecte les règles formelles de la poésie classique⁶⁷. Ils sont, en effet, composés de vers libres, faisant fi des rimes, de la versification, de la forme même du poème classique. Au contact de ces textes et pouvant les utiliser comme point de départ, les apprenants comprennent que l'utilisation des langues lors de ces ateliers est entièrement libre. Le langage poétique permet de transgresser les règles syntaxiques, mais aussi de créer un langage nouveau. Cette approche leur permet de se focaliser uniquement sur le « goût de la langue » (Domp martin-Normand et Le Groignec, 2015, p.61).

Je remarque que le travail entre pairs, lors des phases de production, est particulièrement important en ce qui concerne l'utilisation des langues présentes dans la classe. Ainsi, plusieurs configurations se mettent en place. Dans certains cas, des apprenants se regroupent en fonction de leur langue première afin d'échanger sur des questions de vocabulaire. Dans d'autres, ils s'associent en fonction de la langue du poème du jour et forment un binôme avec une personne qui la maîtrise pour appréhender au mieux le sens du poème original et trouver des idées pour leur production.

Cette liberté dans l'écriture permet donc aux apprenants d'utiliser la totalité de leurs savoirs linguistiques, mais aussi d'en acquérir de nouveaux afin de réellement s'amuser avec la langue. Nour, apprenante arabophone, est l'une des premières à mélanger les langues : « Est ce qu'il y a *il camino* pour atteindre 사}간 ? [...] Quelqu'un peut me ramener

⁶⁷ Cf. Annexes 15 et 16, corpus étudiés, p.85-86.

الوقت ? »⁶⁸. Bien qu'elle ne parle ni italien, ni coréen, elle utilise des mots de vocabulaire appris lors des échanges entre pairs pendant les ateliers. On assiste alors à un décroisement des langues tel que préconisé dans la pédagogie translinguistique (cf. section 2.1.3., chapitre 4).

Ces ateliers d'écriture sont donc à la fois individuels (les apprenants écrivant la plupart du temps leur propre poème, bien que certains soient écrits à deux), mais empreints du collectif et des discussions qui ont lieu lors des ateliers. Ces échanges leur permettent de parler de l'usage qu'ils ont de leur langue, de comparer les différentes variations présentes dans la classe et de légitimer toutes ces dernières. Quand je demande à l'enseignante comment elle perçoit les représentations linguistiques des EANA sur toutes ces variétés de langues, cette dernière me répond :

« L'un des intérêts c'est justement de mettre ça un peu sur la table. De dire : *Ah bon ? Ah oui, il y a qu'UN SEUL arabe pour la poésie ? Ah tiens, c'est étonnant !* [ton ironique] [rires] Donc voilà, oui on en parle. Alors est-ce que tout le monde finit par être convaincu ? Ça je n'en suis pas sûre, mais en tout cas le débat est lancé et puis ils sont jeunes encore hein [...] ce sont des ados qui ont d'abord des convictions [rires] et qui, des fois, tiennent têtes, mais ils auront entendu des messages de tolérance vis-à-vis de toutes les variations de langues. »⁶⁹

Le fait que chaque variation soit valorisée au sein de l'espace classe légitime ces dernières et permet aux apprenants de prendre conscience de toutes les ressources linguistiques à leur disposition sans mettre une de leur langue (qui ne correspondrait pas à une norme scolaire ou sociale) de côté. Ils sont ainsi encouragés à réfléchir aux effets produits par les différentes langues de leur répertoire verbal afin d'aborder ces dernières dans leur singularité et d'utiliser l'intégralité de leur répertoire lors de la production écrite pour développer leur imagination et leur créativité (Garcia, 2009, p. 11).

La première étape de production du texte poétique : l'écriture en langue(s) première(s) permet ainsi de modifier le rapport que les apprenants entretiennent avec leur propre répertoire linguistique. Il est intéressant de voir en quoi la deuxième phase d'écriture (celle de la traduction de leur texte en français) leur permet de changer leur rapport à la langue de scolarisation et de se l'approprier.

⁶⁸ Cf. Annexe 17, poème 16, p.89.

⁶⁹ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.16, (32).

2.2. Faire évoluer les représentations sur le Français Langue de Scolarisation

2.2.1. Le processus de réécriture : s'appropriier la langue française

Le rapport au français varie selon le parcours migratoire, mais aussi scolaire des EANA et selon l'importance que prennent les idéologies langagières dans leur discours. Certains d'entre eux ne voulaient pas apprendre le français. Youba, par exemple, m'explique : « au début je voulais pas l'apprendre [rires] parce que comme j'ai déjà dit je ne voulais même pas venir ici »⁷⁰. Nour et Hana, ayant déjà déménagé à de nombreuses reprises pour fuir la guerre en Syrie, et ayant transité par la Turquie, ne souhaitaient pas non plus changer de pays et apprendre une nouvelle langue⁷¹. D'autres apprenants considèrent le français comme étant trop complexe. Leyla, par exemple, me parle d'une tentative d'apprentissage du français alors qu'elle était encore en Espagne : « il y a un an je l'avais choisi et tout mais c'était trop dur pour moi et du coup je me suis sortie »⁷². Enfin, certains apprenants, comme Jesmiel, ont appris le français depuis l'école primaire, l'enseignement de cette langue étant obligatoire. Ces différents rapports à la langue française et ces représentations linguistiques (« c'est une langue difficile ») ne simplifient pas la tâche de l'enseignante de FLSco. Le projet permet ainsi d'aborder la langue sous une forme, sortant d'un cadre purement scolaire et permettant de faire sens de toutes leurs expériences et savoirs linguistiques, culturels et identitaires (Garcia et Lin, 2016).

La phase de traduction des textes devient alors particulièrement importante. Quand vient l'étape de la version française, l'intervenante poétesse leur conseille de ne pas faire de mot-à-mot : « On ne traduit pas un poème, on en crée un autre. Il faut que vous fassiez attention à la musicalité du français, qui va être différente de votre langue. »⁷³

De cette façon, elle valorise la collaboration entre apprenants pour développer les pratiques en littératie (Garcia, 2009, p.153). Le travail métalinguistique opéré lors de cette étape est très présent. Les apprenants tâtonnent, se posent des questions sur le fonctionnement de chaque langue, écrivent des versions intermédiaires avant de les lire à leurs camarades ou aux formatrices pour leur demander ce qui pourrait être amélioré. L'enseignante souligne l'importance de ce travail :

⁷⁰ Cf. Annexe 11. Entretien Youba, p.62, (11).

⁷¹ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.54, (17).

⁷² Cf. Annexe 13. Entretien Leyla, p.77, (19).

⁷³ Propos recueilli lors d'un atelier en janvier 2022.

« [...] ce qu'ils voient aussi c'est le travail du brouillon. C'est, on écrit une première fois, et puis ben non, on va relire et puis on va peut-être dire les choses autrement, chercher *est-ce qu'il n'y a pas d'autres mots ?* »⁷⁴

Elle utilise l'expression très parlante de « cuisine interne » pour la création des poèmes en français. Le discours de Yacine illustre parfaitement cette « cuisine » lors de la phase de traduction :

« [...] y a des moments où j'ai commencé par des phrases en français après je fais en arabe après une autre phrase en français après je mélange je fais traduction [...] après je commence à séparer entre les deux langues et je mets l'un à côté et l'autre de l'autre côté. »⁷⁵

La traduction d'un poème de la langue première au français permet aux apprenants d'utiliser l'intégralité de leur répertoire langagier. Dans ce processus, les langues des apprenants sont utilisées de façon non compartimentée : on utilise la langue qui nous permettra d'accéder au mieux à ce que l'on souhaite transmettre, créant ainsi un « espace social, pour l'utilisateur multilingue, réunissant en une seule performance coordonnée et significative différentes dimensions de son histoire personnelle » (Garcia et Lin, 2017, p.6). L'utilisation qu'a Yacine de son répertoire langagier pour résoudre des problèmes de vocabulaire illustre parfaitement cette logique : « Tu peux utiliser ce que t'as de vocabulaire, après les autres tu le mets en arabe après tu mélanges entre les deux et comme ça tu peux voir [...] si l'idée elle est à peu près ce que tu veux. »⁷⁶.

La plupart des élèves m'expliquent que ce projet a été très bénéfique vis-à-vis de l'apprentissage du vocabulaire en français. Aleksandr⁷⁷ dit que la possibilité d'écrire la première version d'un poème dans sa langue première lui permet d'utiliser un vocabulaire complexe qu'il n'aurait pas pu utiliser s'il avait directement écrit en français. La traduction et les recherches associées à cette démarche lui ont permis de s'appropriier ce vocabulaire. Je repère également dans le discours de Nour, la double volonté d'être fidèle à sa première version et d'apprendre les termes français correspondant à ses écrits :

« [...] si tu pensais, le mot que t'as écrit, c'est vraiment que t'as envie de l'écrire. Mais maintenant t'es curieuse de savoir qu'est-ce que c'est l'équivalent en français du coup c'était intéressant de voir ça »⁷⁸

L'enseignante ajoute, qu'en plus de s'appropriier du vocabulaire, ils s'approprient la langue française de manière générale :

⁷⁴ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.17, (35).

⁷⁵ Cf. Annexe 6. Entretien Yacine, p. 27, (31).

⁷⁶ Cf. Annexe 6. Entretien Yacine, p.27, (32).

⁷⁷ Cf. Annexe 7. Entretien Aleksandr, p.33, (41).

⁷⁸ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.55, (21).

« Ils ont dans ce livre, qui leur est donné à la fin de l'année, un texte qu'ils ont très souvent écrit dans un premier temps dans leur langue de cœur, ce texte [...] souvent présenté en miroir dans le livre XX et s'ils regardent ce texte écrit en français ben c'est aussi un peu d'eux-mêmes. Donc quelque part ils s'approprient ces mots français qui lui ou leur servent à dire des choses qui leur tiennent à cœur. »⁷⁹

Le fait que les textes des apprenants s'inspirent de leurs parcours et leur permettent d'exprimer leurs émotions (cf. section 2.2.1., chapitre 4) mais aussi l'édition « en miroir », font que ces derniers s'approprient la langue française, effectuant ainsi un véritable investissement identitaire (Garcia et Lin, 2016, p.157). La création du recueil en fin d'année⁸⁰ et la présentation de ce dernier devant un public jouent également un grand rôle dans l'appropriation de la langue de scolarisation.

2.2.2. Reconnaissance par la communauté éducative et sentiment de fierté

Une fois les poèmes originaux et leur version française terminés, une nouvelle séance avec l'éditrice est organisée. Ils doivent alors participer activement à la création du recueil : choisir le titre, réaliser une illustration pour la couverture, et déterminer l'ordre des poèmes. La dernière étape de leur travail est ensuite de préparer la représentation de fin d'année. En juin 2021, le groupe 1 a ainsi présenté son recueil dans le hall du lycée, devant un public nombreux, composé d'enseignants, de membres de la direction et de la vie scolaire ainsi que de multiples élèves. En mai 2022, le groupe 2 a présenté son recueil dans le cadre de la première édition de la biennale des langues à Lyon. La préparation de ces événements n'est pas négligeable, les apprenants, avec l'aide des intervenantes, doivent déterminer l'ordre de passage de chacun, choisir les poèmes qu'ils vont lire (toujours dans leurs deux versions) et s'entraîner à la diction de ces derniers.

La publication du recueil et la représentation de fin d'année représentent l'aboutissement du projet et participent au sentiment de fierté des apprenants. Lors des entretiens, beaucoup d'apprenants parlent de la représentation finale comme étant l'un de leurs souvenirs les plus marquants du projet. J'identifie deux éléments très présents dans leurs discours lorsqu'ils parlent de cet événement. Tout d'abord, la fierté ressentie face à la reconnaissance et à la valorisation de leur travail par la communauté éducative, les autres élèves et leurs propres familles. Yacine décrit par exemple l'événement comme « inoubliable »⁸¹, il m'explique que « c'est une fête où [...] tu vas montrer ce que t'as fait

⁷⁹ Cf. Annexe 5. Entretien Anne Roumy, p.18, (44).

⁸⁰ Cf. Annexes 18 et 19. Couvertures des recueils, p. 92-93.

⁸¹ Cf. Annexe 6. Entretien Yacine, p.25, (19).

aux gens et il y avait beaucoup de gens aussi euh tu vas montrer ton travail et ce t'as fait pendant les trois/quatre mois et ça c'est de la chance »⁸². Cette fierté est également présente dans les entretiens de Jesmiel⁸³ ou Cloe⁸⁴, qui évoquent le fait que leur famille était fière d'elles ou encore de Nour qui me parle de la fierté collective du groupe : « on était fiers des choses que on a écrit à la fin [...] maintenant on est trop fiers de ce livre »⁸⁵.

Ce sentiment de fierté s'accompagne d'un sentiment de confiance en eux, en leurs capacités, notamment en français. Ainsi, Aleksandr, évoque sa timidité surpassée et de son nouveau rapport à la langue française :

« Avant j'étais timide, un peu timide de parler en français, parce que j'avais peur du français XX mais maintenant ça a aidé de progresser en français, ça a aidé de parler librement sans être timide dans les situations différentes ».⁸⁶

Leyla quant à elle, exprime son soulagement et son regain de confiance vis-à-vis de ses compétences d'expression orale en français : « moi j'avais un accent et j'avais peur de je sais pas, des gens ils me critiquent un truc comme ça, mais à la fin j'étais bien parce que j'avais lu »⁸⁷. Certains apprenants expriment également leur surprise quand leur travail est valorisé par les intervenantes. Youba, dont le poème a été choisi pour éditer une carte postale accompagnant le recueil, me fait part de sa surprise : « Mme Roumy a choisi ma poésie [...] elle avait dit qu'il y avait des phrases avec un sens particulier [...] et moi je ne m'attendais pas à ça de moi »⁸⁸. Ces mêmes sentiments de fierté et de confiance sont nettement visibles lors de la présentation des apprenants du groupe 2. Amal et Malika écrivent et préparent un discours d'introduction à l'intervention du groupe-classe, les apprenants me demandent de prendre des photos et ils sont concentrés et appliqués lors de leur passage sur scène.

Ainsi, la publication du recueil et sa présentation en fin d'année participent à l'appropriation des compétences langagières en français, grâce à la valorisation par la communauté éducative, mais aussi par leur famille. Cette hétéro-catégorisation positive leur permet d'obtenir une reconnaissance de leurs identités plurielles (cf. section 2.2.1. chapitre 3). Nour a un discours intéressant sur l'apport de ces ateliers :

⁸² *Ibid.*, p.26, (20).

⁸³ Cf. Annexe 9. Entretien Jesmiel, p. 47, (55).

⁸⁴ Cf. Annexe 8. Entretien Cloe, p.42, (45).

⁸⁵ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.55, (20).

⁸⁶ Cf. Annexe 7. Entretien Aleksandr, p.35, (49).

⁸⁷ Cf. Annexe 13. Entretien Leyla, p. 78, (35).

⁸⁸ Cf. Annexe 11. Entretien Youba, p.64, (29).

« Je pense que dans cet atelier, quand t'es dans l'atelier, tu te rends pas compte qu'est-ce que tu es en train de faire, il est quelque chose qui s'améliore en toi, ou ça te change des fois [...] tu sais pas ce qui s'est passé XX mais ça s'est passé XX et après tu penses *Mais pourquoi moi j'ai changé mon idée sur ce sujet-là ? Ah ! Peut-être parce que Jesmiel elle a parlé dans l'atelier de poésie, ça m'a vraiment marqué XX*. Voilà. Du coup ça peut-être quelque chose qui change l'esprit aussi sans avoir XX tu sais jamais XX »⁸⁹

Ce projet a bel et bien une visée transformative, tant au niveau attitudinal qu'au niveau langagier. Les apprenants prennent conscience des multiples ressources langagières à leur disposition et ils se sentent légitimes à les utiliser dans le cadre de l'apprentissage de la langue de scolarisation. Leur rapport au FLSco est ainsi plus apaisé, le projet leur permettant de réellement s'approprier l'usage de cette langue hors d'un cadre scolaire contraignant afin que le plaisir des langues et de leur utilisation reviennent au premier plan.

⁸⁹ Cf. Annexe 10. Entretien Nour, p.59, (35).

Conclusion

En dépit des préconisations institutionnelles et des travaux des chercheurs en didactique des langues, incitant à la mise en place d'approches plurilingues, l'enseignement des langues dans le système scolaire français continue à suivre une logique monolingue. La non-prise en compte des identités plurielles et plurilingues des élèves allophones, entraînant de nombreux freins à l'apprentissage, peut s'expliquer par un manque de moyens (classes dont les effectifs dépassent trente élèves), un manque de formation des enseignants sur les questions plurilingues, mais aussi un ensemble d'idéologies linguistiques bien ancrées tant chez les apprenants que chez les enseignants.

La spécificité du dispositif UPE2A, permettant la baisse des effectifs à quinze élèves en classe de FLSco ainsi que la formation de l'enseignante-coordinatrice de ce dispositif sur les questions plurilingues créent les conditions favorables à la mise en place de ce projet. En choisissant une approche transdisciplinaire, mêlant FLSco et poésie, l'enseignante propose aux élèves allophones une approche complète, leur permettant de se sentir écoutés, pris en compte et valorisés dans leurs identités plurielles et plurilingues. Ainsi, je les ai vu gagner confiance en eux, se libérer de certains blocages, parfois observables à l'oral ou à l'écrit, et exprimer leur fierté en fin d'année. Bien que le projet ne soit pas l'unique facteur de tous ces changements attitudeux, de nombreux éléments factuels m'ont permis d'évaluer en quoi la pédagogie plurilingue mise en place par les intervenantes a participé à la construction identitaire de ces jeunes allophones au sein de l'établissement ainsi qu'à une évolution de leurs représentations du FLSco. Ils utilisent ainsi l'entièreté de leur répertoire plurilingue dans le cadre de l'apprentissage de la langue de scolarisation et s'approprient l'usage de cette dernière dans leur quotidien. Chaque langue et variété de langue sont valorisées et légitimées dans une classe qui se transforme ainsi en espace plurilingue et où chaque apprenant acquiert un rôle actif dans l'apprentissage du FLSco.

Mes deux premières hypothèses de recherche (cf. section 1.2., chapitre 5) sont donc globalement validées. J'ajouterai cependant que mon travail d'analyse ne m'a pas entièrement permis de valider ma troisième hypothèse. En effet, évaluer la conception qu'ont les apprenants de l'apprentissage d'une langue étrangère n'a pas été possible à partir des données récoltées durant mon travail de recherche.

La récolte des données a été facilitée par mon statut d'AED au sein de l'établissement. Ma présence régulière dans la salle de classe des EANA ces deux dernières années, j'ai pu créer des liens forts avec les élèves et ma collègue enseignante. J'ai dû cependant être très vigilante à ce que cette proximité ne vienne pas biaiser mes résultats. Ce dernier point est peut-être l'une des deux difficultés que j'ai rencontrées en menant ce travail de recherche.

La deuxième difficulté est la mise en place des entretiens avec les élèves. Durant ceux-ci, beaucoup d'entre eux étaient en effet impressionnés, timides, perplexes et peu bavards. N'ayant pas l'habitude qu'on les laisse parler, il s'est avéré particulièrement difficile, en tant que jeune chercheuse, de « faire parler » ces jeunes. La possibilité de modifier certaines de mes questions et de pouvoir mener des entretiens avec davantage d'élèves allophones serait indispensable à une possible poursuite de ce terrain de recherche.

Ce travail de recherche a été particulièrement enrichissant en tant que future enseignante. Après avoir observé les ateliers, puis être intervenue lors de ces derniers, j'ai pu mesurer l'importance de la prise en compte de l'individualité des apprenants, de leur parcours, de leurs langues, de leur histoire. Ne pas considérer les EANA comme des élèves en difficulté linguistique, mais bien comme des individus riches de leurs vécus et de leur répertoire plurilingue me semble indispensable à leur réussite scolaire. De plus, la notion de plaisir dans l'apprentissage, bien que pouvant paraître évidente, doit, selon moi, être revalorisée dans nos modèles d'enseignement pour permettre aux élèves de trouver un sens à l'apprentissage proposé et de s'investir davantage dans les activités.

Un développement m'apparaissant particulièrement intéressant pour ce projet serait la mise en lien des EANA avec les élèves de l'établissement disposant de plus d'une langue première. En effet, beaucoup d'élèves sont également plurilingues et font face aux mêmes défis que les élèves allophones : insécurité langagière, absence de prise en compte de leur répertoire langagier par l'institution et difficulté à construire leur identité plurielle au sein du système scolaire français. Associer ces deux groupes d'élèves permettrait ainsi de favoriser l'inclusion des EANA en créant davantage de lien avec des élèves ne faisant pas partie du dispositif UPE2A. Cela pourrait également contribuer à lutter contre l'échec scolaire d'élèves plurilingues dont les langues ne sont pas légitimées au sein de l'établissement.

Bibliographie

Aiala De Mello, R. (2019). Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE. *Langue(s) & Parole*, 4, 161-172. Accessible à <https://revistes.uab.cat/languesparole/article/view/v4-aiala/44>

Allam-Iddou, S. (2015). De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. *Synergies Chili*, 11, 95-103. Accessible à <https://gerflint.fr/Base/Chili11/allam-iddou.pdf>

Artal, A. (2020). *Enjeux et pratiques de l'écriture créative en classe de FLE : retours sur une expérimentation menée auprès de publics débutants et avancés à l'Alliance Française de Porto Rico*. (Mémoire de master 2, Université Grenoble Alpes). DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03027556/document>

Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans Chiss, J.-L. (dir), *Immigration, école et didactique du français* (p. 187-231). Didier.

Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines.

Auger, N. & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. Esf.

Beacco, J.-C. (2001). Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le français dans le monde*, 314, 25-27. Accessible à <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/les-fondamentaux/multilinguismes-et-plurilinguismes/2210-les-ideologies-linguistiques-et-le-plurilinguisme-j-c-beacco>

Beacco, J.-C. & Coste, D. (2018). *L'éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*. Didier.

Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistiques appliquées*, 175 (3), 283-302. doi : 10.3917/ela.175.0283

Borgé, N. (2019). Médiations translangagières du texte littéraire en classe de français langue étrangère. *Langue(s) & Parole*, 4. Accessible à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03323122/document>

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 5 (1), 65-90. doi : 10.4000/rdlc.6289

Candelier, M. (coor.) (2013). *Le CARAP : un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.

Candelier, M., Kevran, M. & Rémy Thomas, F. (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire : construire de nouvelles compétences préparatoires à la traduction. *Le français aujourd'hui*, 142 (3), 55-67. doi : 10.3917/lfa.142.0055

Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 7 (1). doi : 10.4000/rdlc.2056

Cervera, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire. *Synergies Chine*, 4, 45-52. Accessible à <https://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf>

Cinelli, H. (2020). Mener un terrain de recherche qualitatif, apports des méthodes ethnographiques. *Sages-femmes*, 6, 52-55. doi : 10.1016/j.sagf.2020.09.012

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Coste, D. (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*. Editions Modulaires Européennes Intercommunications.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire). Division des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. Accessible à <https://rm.coe.int/168069d29c>

Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 12 (2), 162-168. doi : 10.3917/lautr.035.0162

Domp martin-Normand, C. & Le Groignec, A. (2015). Un atelier d'écriture créative en FLE : tissages et apprentissages plurilingues. *Éducation et sociétés plurilingues*, 38, 59-71. doi : 10.4000/esp.539

Evenou, G. (2018). Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux de l'éducation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge. *Devenir*, 30, 11-30. doi : 10.3917/dev.181.0011

Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française : état des lieux et réinterprétations des approches didactiques « mono » des instructions officielles. Dans Balsinger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.-F. & Perregaux, C. (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 57-73). L'Harmattan.

Galligani, S. (2008). L'identification de « l'enfant étranger » dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? Dans Martinez, P., Moore, D. & Spaëth V. (coord.), *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction* (p. 113-126). Riveneuve.

Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle*, 7 (1). doi : 10.4000/rdlc.1989

Galligani, S. (2022). L'interlangue-s et son rôle dans la construction de la compétence plurilingue d'élèves allophones en contexte scolaire. *Le français aujourd'hui*, 217 (2), 47-55. doi : 10.3917/lfa.217.0047

Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. Dans Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K. & Panda, M. (dir.), *Social justice through multilingual education* (p. 140-158). Multilingual Matters.

Garcia, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. Dans Garcia, O., Lin, A. M. Y. & May, S. (dir.), *Bilingual and multilingual education* (3^{ème} éd., p. 117-130). Springer International Publishing AG. doi : 10.1007/978-3-319-02258-1_9

Goï, C. & Bruggeman, D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. Accessible à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_26301_6.pdf

Hamon, J.-F. (2015). La démarche de recherche en sciences humaines et sociales. *Travaux et documents, revue de la faculté des Lettres et Sciences humaines de l'université de la Réunion*, 49, 11-18. HAL. hal-02267896

Jacobs, M. (2021). L'élève adolescent en situation minoritaire : le travail identitaire du sujet sur ses référents ethnoculturels. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 26. Accessible à <http://journals.openedition.org/sejed/11102>

Kochmann, R. (1982). Y a-t-il une langue maternelle dans la salle ? *Langue française*, 54 (1), 119-128. doi : 10.3406/lfr.1982.5287

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Les Éditions de minuit.

Leconte, F. & Mortamet, C. (2008). La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France. Dans Martinez, P., Moore, D. & Spaëth V.

(coord.), *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction* (p. 167-178). Riveneuve.

Mekhnache, M. (2013). Le texte littéraire dans le projet didactique pour une écriture créative. Dans Oriol-Boyer, C. & Bilous, D. (dir.), *Ateliers d'écriture littéraire* (p. 181-191). Hermann. doi : 10.3917/herm.oriol.2013.01.0181

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. Eduscol. Accessible à <https://eduscol.education.fr/document/14548/download>

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Éla. Études de linguistiques appliquées*, 121 (1), 71-78. doi : 10.3917/ela.121.0071

Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Cahier de l'Acedle*, 18 (3). doi : 10.4000/rdlc.9663

Moore, D. & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. Dans Simonin, J. & Wharton, S. (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts* (p. 289-315). ENS Editions. doi : 10.4000/books.enseditions.12459

Mucchielli, A. (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Armand Colin.

Simon, D.-L. & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistiques appliquées*, 151 (3), 265-276. doi : 10.3917/ela.151.0265

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, 88, 39-54. Didier Erudition.

Documents complémentaires

1. Textes officiels

Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 : « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers ». B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970.

Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 : « Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ». B.O.E.N. n° 13 du 3 avril 1986.

Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990 : « Missions et organisation des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) ». B.O.E.N. n°38 du 18 octobre 1990.

Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 : « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés ». B.O. n°13 du 28 mars 2002.

Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 : « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». B.O.E.N. spécial n°10 du 25 avril 2002.

Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 : « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) ». B.O.E.N. spécial n° 10 du 25 avril 2002.

Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 : « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». B.O. n°37 du 11 octobre 2012.

Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 : « Organisation des CASNAV ». B.O. n° 37 du 11 octobre 2012.

Circulaire départementale (Ardèche) du 8 septembre 2015 : « Scolarisation des élèves allophones, nouvellement arrivés en France ».

Directive européenne n° 6-8-77 du 25 juillet 1997 : « visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants ». Journal officiel des Communautés européennes n° L 199/32.

2. *Données statistiques*

« 1.07 La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés ». Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Publication annuelle des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur [RERS 2022], coordonnée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Accessible à <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

CASNAV de l'académie de Lyon. (2021). *Plaquette de présentation du CASNAV*. Accessible à <http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article276>

Simon, F. (2021). *Cartes UPE2A DSDEN 69 : cartes représentant les dispositifs UPE2A 1er et 2nd degré sur le département du Rhône*. ASH 69. Accessible à <https://ash69.circo.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article498>

Sigles et abréviations utilisés

AED :	Assistante d'EDucation
CAPES :	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré
CASNAV :	Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CEFISEM :	Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CLA :	Classe d'Accueil pour les élèves nouvellement arrivés
CLIN :	Classe d'Initiation à la langue française
CLO :	Classe Ordinaire
CRI :	Cours de Rattrapage Intégrés
DAAC :	Délégation Académique aux Arts et à la Culture
ELCO :	Enseignement Langue et Culture d'Origine
EANA :	Élèves Allophones Nouvellement Arrivés
EAL :	Éveil Aux Langues
FLE :	Français Langue Etrangère
FLES :	Français Langue Etrangère et Seconde
FLS :	Français Langue Seconde
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
LGT :	Lycée Général et Technologique
LM :	Langue Maternelle
LP :	Langue Première
LSF :	Langue des Signes Française
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale

MLDS :	Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire
NSA :	élèves Non Scolarisé Antérieurement
PEL :	Portfolio Européen des Langues
REP :	Réseau d'Éducation Prioritaire
UPE2A :	Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants
ZEP :	Zone d'Éducation Prioritaire

Table des illustrations

Tableau 1. Les dispositifs UPE2A dans l'académie de Lyon en 2018.....	17
Tableau 2. Organisation des ateliers d'écriture.....	22
Tableau 3. Objectifs du projet.....	23
Tableau 4. Répertoires linguistiques et parcours scolaires des apprenants de 2nde.....	26
Tableau 5. Répertoires linguistiques et parcours scolaires des élèves de 1 ^{ère}	27
Tableau 6. Classement thématique d'extraits de poèmes	88

Table des matières

Déclaration anti-plagiat	4
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	9
Chapitre 1. Cadre institutionnel et élèves allophones.....	10
1. Dispositifs et institutions avant 2002.....	10
1.1. Un bref historique des préconisations avant 2002	10
1.1.1. À l'échelle européenne	10
1.1.2. À l'échelle nationale	11
1.2. La création des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants	12
2. Évolution des dispositifs depuis 2002.....	12
2.1. Textes officiels depuis 2002 : de l'intégration à l'inclusion	13
2.1.1. Réaffirmation du droit à la scolarisation et volonté d'intégration	13
2.1.2. Le modèle inclusif : la création des unités pédagogiques	14
2.1.3. La scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans	15
2.2. Une « institution relais » pour l'accompagnement des EANA.....	16
3. La mise en place des dispositifs d'accueil dans l'académie de Lyon	17
3.1. Une inégale répartition des dispositifs	17
3.2. Un lycée général et technologique proposant un dispositif UPE2A	18
Chapitre 2. Présentation du terrain de recherche	19
1. Un projet de poésie plurilingue.....	19
1.1. Historique et évolution.....	19
1.1.1. Le tremplin des poètes : naissance du projet	19
1.1.2. De l'autoédition au travail avec une editrice	20
1.1.3. Ouvrir le projet au monde extérieur.....	20
1.2. Mise en place globale des ateliers d'écriture	21
1.2.1. Le déroulé des séances.....	21
1.2.2. Objectifs des séances	23
2. Les acteurs du projet.....	23
2.1. Des intervenantes aux profils complémentaires.....	23
2.1.1. Une enseignante FLES/FLSco expérimentée	24

2.1.1.	Une poétesse souhaitant « ouvrir les frontières des langues »	24
2.1.2.	Une éditrice indépendante et engagée.....	25
2.2.	Les apprenants	25
2.2.1.	Le groupe d'élèves allophones de seconde.....	26
2.2.2.	Le groupe d'élèves allophones de première.....	27
 PARTIE 2. - CADRAGE THEORIQUE		28
 Chapitre 3. Identifier le public allophone : de l'importance des représentations		29
1.	Les élèves allophones nouvellement arrivés : un public vulnérable ?.....	29
1.1.	Nommer pour différencier : des appellations chargées de sens	30
1.1.1.	Des appellations réductrices et stigmatisantes	30
1.1.2.	Des effets bien réels sur la scolarisation	31
1.1.3.	<i>Élèves allophones</i> : prendre en compte la diversité d'un public	32
1.2.	Représentations du bi plurilinguisme et idéologies langagières	33
1.2.1.	Des représentations erronées du bi-plurilinguisme.....	33
1.2.2.	Hiéarchisation des langues et impact sur la scolarisation des EANA	33
2.	Élèves aux identités plurielles et plurilingues : une source de richesse	35
2.1.	Le plurilinguisme des élèves allophones : un atout pour l'apprentissage	35
2.1.1.	<i>Langue maternelle et langue première</i>	35
2.1.2.	Des compétences plurilingues au service de l'apprentissage.....	36
2.2.	Des élèves aux identités plurielles : une richesse à valoriser	37
2.2.1.	L'identité dépend de la reconnaissance des Autres et de soi-même	38
2.2.2.	L'identité est un processus dynamique.....	38
2.2.3.	L'identité est plurielle...mais aussi singulière.....	39
2.2.4.	L'identité linguistique pour définir l'identité plurielle des EANA	39
 Chapitre 4. Pour une didactique du plurilinguisme		40
1.	La mise en place d'une éducation plurilingue et ses enjeux	41
1.1.	La promotion de l'éducation plurilingue dans les textes officiels.....	41
1.2.	Des approches monolingues pour une réalité plurilingue	43
1.3.	Des conséquences lourdes sur le processus d'apprentissage des EANA	44
2.	L'essor des approches plurielles :	45
2.1.	Des méthodes multiples aux objectifs communs	46
2.1.1.	Définitions et présentation	46
2.1.2.	L'Éveil Aux Langues et effets attitudeaux	47
2.1.3.	Évolution de concept : la pédagogie translangagière.....	49
2.2.	Des approches transdisciplinaires mêlant langue et littérature	51

2.2.1. De l'importance de la subjectivité et de l'émotion dans l'approche des langues : l'utilisation de la poésie ou de la littérature	51
2.2.2. Les ateliers d'écriture en contexte plurilingue : enjeux et atouts.....	53

PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE55

Chapitre 5. Problématisation de l'objet de recherche et posture 56

1. Évolution du projet de recherche et problématisation.....	56
1.1. Des échanges informels révélateurs.....	56
1.2. Premiers constats et construction de la problématique	57
2. La démarche de recherche	59
2.1. Une recherche inductivo-hypothético-déductive	59
2.2. Établir la pertinence d'une recherche qualitative.....	60
3. La posture du chercheur.....	61
3.1. Le paradoxe de l'observateur et autres biais à éviter	61
3.2. Immersion prolongée et gestion des identités plurielles	61
3.3. Établir une relation de confiance avec les acteurs du projet	62

Chapitre 6. Recueil de données..... 64

1. L'observation.....	64
1.1. De l'observation désengagée... ..	64
1.2. ...à l'observation participante.....	65
2. Les entretiens semi-directifs	66
2.1. Enjeux et objectifs	66
2.2. Modalités de passation.....	67
2.3. Formation du corpus	68
3. Analyse documentaire.....	69

PARTIE 4 - ANALYSES DES DONNEES.....70

Chapitre 7. Un projet transdisciplinaire aux enjeux multiples 71

1. La mise en place d'une approche plurielle.....	71
1.1. Un projet s'adaptant à la réalité de terrain	72
1.1.1. Adaptation au contexte externe.....	72
1.1.2. Adaptation au contexte interne du groupe-classe	73
1.1.3. Des modalités de travail flexibles.....	73
1.2. La prise en compte du plurilinguisme des apprenants	74
1.2.1. Le plurilinguisme comme fil rouge du projet	75
1.2.2. Des apprenants experts	76

2.	Un projet transdisciplinaire : mêler FLSco et poésie	78
2.1.	Rendre le langage poétique accessible aux élèves allophones	79
2.1.1.	Une approche de la poésie multimodale	79
2.1.2.	Accéder à la polysémie du texte poétique.....	80
2.2.	Rendre l'écriture poétique accessible aux élèves allophones.....	81
2.2.1.	Des consignes peu contraignantes	81
2.2.2.	Une correction qui n'est pas une fin en soi.....	82
Chapitre 8. Un projet à la portée transformative.....		83
1.	Évolution attitudinale : la reconnaissance des identités plurielles	84
1.1.	La nécessité de construire la confiance entre tous les participants	84
1.1.1.	Des premières réactions plutôt négatives.....	84
1.1.2.	L'implication croissante des apprenants.....	85
1.2.	L'écriture comme exutoire : libération de la parole et pouvoir d'agir	87
2.	Évolution des représentations langagières : devenir plurilingue.....	90
2.1.	L'écriture plurilingue : s'appropriier l'entièreté de son répertoire langagier	90
2.1.1.	Le choix de la langue d'écriture	90
2.1.2.	Jouer avec la langue : une approche translangagière ?	92
2.2.	Faire évoluer les représentations sur le Français Langue de Scolarisation	94
2.2.1.	Le processus de réécriture : s'approprier la langue française	94
2.2.2.	Reconnaissance par la communauté éducative et sentiment de fierté.....	96
Conclusion.....		99
Bibliographie.....		101
Documents complémentaires		106
1.	Textes officiels.....	106
2.	Données statistiques.....	107
Sigles et abréviations utilisés.....		108
Table des illustrations		110

MOTS-CLÉS : élèves allophones, plurilinguisme, atelier d'écriture, poésie, UPE2A, lycée.

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la mise en place d'ateliers d'écriture poétique plurilingues auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés et scolarisés au sein d'un dispositif UPE2A d'un lycée général et technologique. Lors de ce projet, les apprenants ont ainsi la possibilité d'écrire des poèmes dans la langue de leur choix, sur des thèmes variés, utilisant donc une grande partie de leur répertoire plurilingue. Les poèmes sont ensuite réunis dans un recueil plurilingue publié en fin d'année, grâce au travail des apprenants, de l'enseignante et de deux intervenantes : une poétesse et une éditrice indépendante.

En s'appuyant sur les travaux traitant de l'inclusion et des besoins spécifiques des élèves allophones, mais aussi de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles, cette recherche aura pour but d'évaluer l'impact de ce projet plurilingue sur la construction identitaire de ces adolescents allophones et sur leurs représentations langagières en lien avec l'apprentissage du FLSco. Cette analyse sera étayée par des observations en classe, par le discours de l'enseignante et des élèves recueillis lors d'entretiens, mais également grâce à l'étude des productions poétiques des apprenants.

KEYWORDS : allophone students, plurilingualism, creative writing workshop, poetry, French as a foreign language classes, high school.

ABSTRACT

This paper focuses on plurilingual poetic writing workshops set up within the context of French as a Foreign Language classes for allophone students newly arrived in a French high school. As part of this project, students are given the opportunity to write poems in the language of their choice, on various themes, thus mobilizing a large part of their linguistic repertoire. The poems are then brought together in a plurilingual collection published at the end of the school year, thanks to the work of the students, the teacher and two contributors: a poetess and an independent publisher.

The analysis is based on several publications dealing with the inclusion and specific needs of allophone students, the didactics of plurilingualism as well as plural approaches. It aims to assess the impact of this plurilingual project on the construction of the students' identity and their linguistic representations concerning learning French as a Foreign Language. Furthermore, the analysis is supported by classroom observations, interviews with the teacher and the students, and the study of the learners' poetic production.