



**HAL**  
open science

# L'utilisation des langues familiales à l'école : expérimentation dans une classe plurilingue de CM2

Céline Outters Kandler

► **To cite this version:**

Céline Outters Kandler. L'utilisation des langues familiales à l'école : expérimentation dans une classe plurilingue de CM2. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04290236

**HAL Id: dumas-04290236**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04290236>**

Submitted on 16 Nov 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.



# **L'utilisation des langues familiales à l'école : expérimentation dans une classe plurilingue de CM2**

**Céline  
OUTTERS  
KANDLER**

Sous la direction de CHRISTINE PEREGO

**UFR LLASIC  
Département Sciences du langage  
Section Didactique du Français Langue Étrangère**

---

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : FLES formation continue

Année universitaire 2022-2023



# **L'utilisation des langues familiales à l'école : expérimentation dans une classe plurilingue de CM2**

**Céline  
OUTTERS  
KANDLER**

Sous la direction de CHRISTINE PEREGO

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage  
Section Didactique du Français Langue Étrangère

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 18 crédits

Parcours : FLES formation continue

Année universitaire 2022-2023



## Remerciements

Je remercie tout d'abord mes enfants et mon conjoint qui m'ont encouragée et soutenue toute l'année et surtout quand j'avais des doutes.

Je remercie mes copines de la fac avec qui j'ai partagé en toute liberté mes joies et mes doutes, avec qui j'ai découvert le bonheur de travailler en équipe et de covoiturer. Grâce à elles, ce proverbe prend tout son sens « Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin » !

Je remercie ma directrice de mémoire, qui a toujours été présente pour me soutenir, m'aiguiller, m'aider.

Je remercie Anne-Claire qui m'a accueillie dans sa classe avec bonne humeur et curiosité ainsi que ses élèves.

Je remercie enfin Laurent et Catherine, mes colocs pendant 3 mois, pour leur accueil *all inclusive* avec pizzas maison et séances de gym personnalisées.

### **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 : Céline

NOM : Kandler Outters

DATE : 27/07/2023

# Sommaire

|  |            |
|--|------------|
| <b>Introduction .....</b>  | <b>6</b>   |
| <b>PARTIE 1 - LE CONTEXTE ET LA METHODOLOGIE.....</b>                  | <b>10</b>  |
| <b>Chapitre 1. Le contexte institutionnel.....</b>                     | <b>11</b>  |
| 1. Le droit à l'éducation sans discrimination.....                     | 11         |
| 2. L'école élémentaire en France.....                                  | 13         |
| 3. L'UPE2A, un dispositif inclusif.....                                | 16         |
| <b>Chapitre 2. Le contexte éducatif de l'expérimentation.....</b>      | <b>24</b>  |
| 1. Le contexte social et scolaire.....                                 | 24         |
| 2. Le dispositif UPE2A de l'école.....                                 | 27         |
| 3. La classe de CM2, lieu de l'expérimentation .....                   | 29         |
| <b>Chapitre 3. L'expérimentation et la méthodologie .....</b>          | <b>31</b>  |
| 1. Des questionnements aux observations .....                          | 31         |
| 2. Le dispositif expérimental .....                                    | 32         |
| 3. Méthodologie de recueil de données .....                            | 34         |
| <b>PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE .....</b>                                | <b>37</b>  |
| <b>Chapitre 4. Le plurilinguisme en France .....</b>                   | <b>38</b>  |
| 1. Vers une reconnaissance institutionnelle.....                       | 38         |
| 2. Qu'est-ce que le plurilinguisme ?.....                              | 42         |
| 3. Les enjeux du plurilinguisme à l'école.....                         | 44         |
| <b>Chapitre 5. L'inclusion scolaire en France.....</b>                 | <b>50</b>  |
| 1. De l'intégration à l'inclusion.....                                 | 50         |
| 2. L'inclusion : une utopie ?.....                                     | 53         |
| <b>Chapitre 6. Coopération et médiation en classe .....</b>            | <b>58</b>  |
| 1. La coopération.....   | 58         |
| 2. La médiation.....   | 60         |
| <b>PARTIE 3 - ANALYSE .....</b>  | <b>64</b>  |
| <b>Chapitre 7. Les langues parlées par les élèves.....</b>             | <b>65</b>  |
| 1. Description de la séance d'introduction et des questionnaires ..... | 65         |
| 2. Une diversité linguistique foisonnante .....                        | 66         |
| 3. Une inclusion infime des langues et des élèves.....                 | 70         |
| <b>Chapitre 8. L'expérimentation : mise en œuvre d'ateliers.....</b>   | <b>77</b>  |
| 1. Description des séances dans la classe de CM2 .....                 | 77         |
| 2. L'analyse des séances.....  | 79         |
| <b>Chapitre 9. Retour sur l'expérimentation .....</b>                  | <b>86</b>  |
| 1. Les difficultés et les limites de l'expérimentation .....           | 86         |
| 2. Vers des changements dans ma pratique professionnelle .....         | 88         |
| <b>Conclusion .....</b>  | <b>90</b>  |
| <b>Bibliographie.....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>Table des illustrations.....</b>                                    | <b>96</b>  |
| <b>Table des annexes .....</b>   | <b>97</b>  |
| <b>Table des matières .....</b>  | <b>108</b> |

## Introduction

« [...] la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible ». (Galisson, 1986, p. 52)<sup>1</sup>

C'est un long chemin qui m'a menée jusqu'à ce mémoire. Le choix de la thématique résulte de la combinaison de trois éléments : ma vie personnelle, ma vie professionnelle et certains cours du Master. Mais avant le mémoire, il y a eu l'envie de suivre cette formation par curiosité et pour des raisons professionnelles. Je suis professeure des écoles depuis plus de vingt ans. Il y a quelques années, j'ai effectué un remplacement dans une classe de CP/CE1 dans laquelle est arrivé en cours d'année un enfant qui parlait portugais, grand débutant en français. Je me suis trouvée en difficulté et je n'ai pas su adapter mon enseignement à ses besoins. C'est déstabilisant pour un enseignant de ne pas se sentir capable d'accompagner un élève. J'ai découvert peu après dans un documentaire sur une classe élémentaire pour élèves allophones<sup>2</sup> à Paris, les classes spécifiques dans lesquelles les enseignants sont formés pour accompagner ce public. C'est donc par la télévision que j'ai eu connaissance de ce dispositif de l'Éducation nationale (désormais EN), un comble à mon sens. Je n'ai par la suite plus accueilli dans ma classe d'élèves parlant d'autres langues que le français et que l'institution nomme « allophones ». En 2021, plusieurs personnes de mon entourage se sont investies auprès d'adultes migrants ou de Mineurs Non Accompagnés ce qui m'a donné envie moi aussi d'enseigner le français à ce public mais je n'ai pas osé me lancer sans formation. Une collègue de travail, pourtant très enthousiaste et motivée, s'est rapidement trouvée démunie auprès de ce public adulte et a décidé, à contre-cœur, d'arrêter. J'ai alors suivi une formation en ligne du CAVILAM / Alliance française<sup>3</sup> intitulée « Accompagner les étrangers primo-arrivants dans leur apprentissage du français ». J'ai découvert une première approche des spécificités de l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) et j'ai voulu approfondir mes connaissances en m'inscrivant à ce Master. Deux cours m'ont particulièrement intéressée, *Plurilinguisme : aspects sociolinguistiques et éducatifs*<sup>4</sup> et *Éducation plurilingue et interculturelle*<sup>5</sup> car j'y ai découvert une notion nouvelle pour moi : le plurilinguisme. Des lectures d'articles valorisant

---

<sup>1</sup> Cité par Klett (2014, p. 100)

<sup>2</sup> Définition du CASNAV de Bordeaux : « Un élève allophone est un élève nouvellement arrivé en France et parlant une voire d'autres langues que le français. » Cette définition sera explicitée plus longuement dans le contexte.

<sup>3</sup> <https://www.cavilam.com/mooc-primo-arrivants/> : formation soutenue par le Ministère de l'Intérieur

<sup>4</sup> Cours de Master 1 de Christine Perego

<sup>5</sup> Cours de Master 2 de Stéphanie Galligani

le bi- plurilinguisme ainsi que la rédaction de ma propre biographie langagière m'ont amenée à me penser plurilingue alors que je m'imaginai monolingue (car ne maîtrisant « parfaitement » qu'une seule langue). Ce nouveau rapport aux langues, élaboré à titre personnel dans un premier temps, a modifié mon regard sur les langues de mes élèves et sur la nécessité de les prendre en compte. Enfin, le cours *Élève allophones et français langue de scolarisation*<sup>6</sup> m'a permis d'approfondir ma connaissance des dispositifs spécifiques actuels pour les élèves allophones de l'EN et de découvrir les réalités du terrain grâce à l'intervention de trois enseignants nommés sur des postes UPE2A dans le premier et le second degré.

Souhaitant enrichir ma pratique professionnelle sur un terrain connu, l'école élémentaire, et avec l'envie d'explorer cette notion de plurilinguisme, je suis allée observer dans un premier temps des élèves dans un dispositif d'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant (désormais UPE2A)<sup>7</sup>. Ce dispositif se trouve dans une école primaire de quatorze classes de l'ouest lyonnais accueillant un public socialement très mixte. J'ai tout d'abord observé pendant une journée l'enseignante et ses différents groupes d'élèves composés d'enfants de cinq à onze ans. Mais ce qui m'intéressait particulièrement, c'est l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire et ce pour deux raisons. Premièrement, toute école sur le territoire français est susceptible d'accueillir des élèves allophones sans dispositif spécifique, ni enseignant spécialement formé, comme ce fut mon cas. L'arrivée de plus de 20 000<sup>8</sup> enfants ukrainiens en 2022 dans le système scolaire français a mis en lumière la nécessaire adaptation de l'école ordinaire aux élèves allophones. Ensuite, les élèves allophones passent en général beaucoup plus de temps dans leur classe ordinaire que dans le dispositif UPE2A. Pour finir, cela questionne ma propre pratique d'enseignante de classe « ordinaire ». J'ai donc par la suite observé trois élèves du dispositif UPE2A dans leur classe de CM2. Des entretiens ont été menés avec l'enseignante de la classe ordinaire et les élèves, et un questionnaire sur les langues a été complété par tous les élèves de la classe de CM2. Celui-ci a révélé que la moitié des élèves était plurilingue. Cette richesse linguistique ne semble pas prise en compte par les deux enseignantes. Ces dernières sont pourtant bienveillantes et investies auprès de leurs élèves mais n'ont pas été formées dans le domaine d'enseignement du français langue seconde.

---

<sup>6</sup> Cours de Master 2 de Charlotte Dejean et Christine Perego

<sup>7</sup> Ce dispositif sera détaillé dans la partie contexte.

<sup>8</sup> Ministère de l'intérieur et des outre-mer, (2023). *Conflit en Ukraine : 1 an d'engagement du ministère de l'Intérieur et des Outre-mer*

Toutes ces informations issues d'observation, d'entretiens et de questionnaires m'ont amenée à me questionner sur les langues familiales si nombreuses et pourtant ignorées dans cette classe. Cette constatation a fait écho à mon histoire personnelle. Mon père était allemand et bien qu'étant moi-même née en France, j'ai toujours parlé allemand dès mon plus jeune âge. Or une moquerie à l'école maternelle sur mon utilisation de mots allemands a stoppé net mon envie de parler une autre langue que le français. Et depuis ce jour, bien qu'intéressée par les langues, j'essaye d'éviter de parler les langues étrangères, je suis plus à l'aise à l'écrit. Quel paradoxe après avoir suivi des études en lien avec les langues (BTS de Commerce International et Licence de Langues Étrangères Appliquées anglais-allemand) et réalisé plusieurs séjours à l'étranger dont une année entière aux Etats-Unis.

Ainsi mon questionnement initial sur l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire s'est élargi car l'insécurité linguistique des trois EANA dépasse largement leur cas et concerne d'autres élèves plurilingues de la classe. Le plurilinguisme visible et connu (mais non exploité) des EANA permet ainsi de révéler le plurilinguisme ignoré des autres élèves de la classe ordinaire. Je me suis alors posé les questions suivantes :

- En quoi l'introduction des langues familiales, jusque-là ignorées, peut-elle favoriser l'acquisition de compétences scolaires pour tous les élèves ? Et selon quelles modalités ?

Ces questions ne concernent donc pas toute la classe de CM2 mais uniquement les élèves plurilingues, allophones ou pas. Suite à mes lectures sur le travail coopératif, j'ai alors envisagé des activités en petit groupe hétérogène composé de trois élèves allophones deux élèves plurilingues non allophones. Selon Reverdy (2016, p. 8), nommant Piaget et Vygotsky, « les interactions sont plus efficaces si un.e des partenaires est plus avancé.e ».

J'oriente donc ma réflexion autour de la problématique suivante : **à l'école élémentaire, en classe ordinaire, comment, en s'appuyant sur les langues familiales, la coopération entre élèves plurilingues allophones et élèves plurilingues nés en France permet d'améliorer les acquisitions scolaires de tous ?**

Mon hypothèse est la suivante : la médiation interlinguistique peut améliorer les compétences scolaires de tous.

Pour répondre à cette problématique, j'ai mis en place une expérimentation dans la classe de CM2 : la comparaison de séances réalisées en classe entière puis en petit groupe avec une activité identique mais des modalités différentes pour tenter de mesurer l'impact

de la coopération entre élèves et de l'utilisation des langues familiales sur les compétences langagières des élèves, en particulier la compréhension écrite.

Dans ce mémoire, je présenterai, dans une première partie, le contexte institutionnel et éducatif dans lequel s'est déroulée l'expérimentation ainsi que la démarche de recherche et la méthodologie de recueil de données utilisées. Je traiterai en deuxième partie le cadrage théorique en lien avec la problématique en développant trois notions centrales : le plurilinguisme et la compétence plurilingue, l'inclusion, la coopération et la médiation interlinguistique. Enfin dans une troisième partie, j'analyserai les données recueillies pendant l'expérimentation pour les confronter à la problématique. L'évaluation du dispositif permettra d'envisager des pistes de modifications de ma pratique professionnelle ainsi que celle de mes collègues.

**Partie 1**  
-  
**Le contexte et la méthodologie**

## Chapitre 1. Le contexte institutionnel

Dans ce premier chapitre, je présenterai les principes et les objectifs du cadre institutionnel qui régit l'éducation en France en général et l'école élémentaire en particulier. Ensuite, je décrirai un des dispositifs inclusifs de l'école française en lien avec mon terrain d'expérimentation : l'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).

### 1. *Le droit à l'éducation sans discrimination*

#### 1.1. *L'instruction obligatoire...*

Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire en France. Les objectifs principaux étaient de garantir l'unité de la République française et d'affermir le principe de laïcité. Des lois ont depuis modifié les durées et le nombre d'années n'a cessé d'augmenter. Lors de sa dernière modification en 2019, le code de l'éducation stipule que « l'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans. ». Tous les enfants français ou étrangers résidant en France ont donc le droit à l'instruction.

#### 1.2. *... et sans distinction*

Dans les textes, le service public d'éducation défend les valeurs de la République : égalité des chances, luttés contre les inégalités, inclusion sans distinction, mixité sociale, respect de la liberté de conscience et de la laïcité. L'article L111-1, modifié par la loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 – art. 58<sup>9</sup>, du code de l'éducation précise les dispositions générales liées au droit à l'éducation :

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.

Le principe général d'inclusion sans distinction s'appuie sur la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France et qui garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa

---

<sup>9</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006524366/2006-04-02/>

nationalité ou à sa situation personnelle ou celles de ses parents. L'article 2 de la convention énumère une liste très exhaustive d'éventuelles discriminations :

Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.

L'impulsion de la réflexion sur l'inclusion scolaire, en France, vient de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Celle-ci a affirmé le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. La loi pour la Refondation de l'école de 2013 consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire.

La circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002<sup>10</sup> détaillant les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés stipule qu'« aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. » Cela signifie que l'école n'a pas à contrôler la régularité de la situation administrative de la famille des élèves et doit les accueillir. Les parents étrangers en situation irrégulière ont donc le droit d'inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire. Les dispositifs d'accueil des élèves allophones seront décrits ultérieurement.

Ces deux catégories d'élèves à besoin particuliers, allophone ou en situation de handicap, qui dans le passé étaient pris en charge dans des dispositifs fermés ont droit en France à une scolarité adaptée en milieu ordinaire.

### ***1.3. Et dans les faits ?***

On a pu voir que de nombreux textes réglementaires nationaux et internationaux ont depuis trente ans entériné ce principe d'inclusion sans distinction. Le gouvernement français<sup>11</sup> annonce sur son site officiel qu'il « est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21e siècle ». Des progrès notables ont eu lieu. Depuis la loi de 2005, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré a presque doublé, passant

---

<sup>10</sup> <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

<sup>11</sup> <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

de 111 100 élèves accueillis en 2006 à 194 500 en 2019. Mais les moyens restent insuffisants et l'élève en situation de handicap est parfois scolarisé en milieu ordinaire sans aide humaine ou matérielle ce qui le met en difficulté ainsi que l'enseignant qui l'accueille dans sa classe.

Les chiffres officiels pour les élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA) ne sont disponibles que depuis 2014. On comptabilisait alors 52 500 élèves allophones scolarisés. Les derniers chiffres publiés en 2023 font état de 77 435 élèves allophones scolarisés en 2021-2022. Selon l'étude de la DEPP<sup>12</sup>, neuf élèves sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique. Ce nombre n'a pas évolué depuis 2014. Il reste donc environ 10% d'élèves scolarisés en milieu ordinaire sans soutien linguistique. Peut-on parler d'inclusion quand l'élève, bien que scolarisé en milieu ordinaire, ne bénéficie pas d'un parcours adapté et de soutien spécifique ? Assurément non, sachant que les enseignants en milieu ordinaire ne sont que très rarement formés à l'accueil et l'accompagnement des élèves allophones (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018, Mendonça Dias *et al.* 2020)

On constate donc que l'école inclusive, mise en avant dans les textes et les discours politiques et institutionnels doit se concrétiser par une augmentation des moyens humains et matériels et une formation initiale et continue sur les élèves à besoins particuliers de tous les enseignants et non uniquement les enseignants spécialisés (Perego, 2023)

L'organisation et les objectifs de l'école élémentaire vont maintenant être décrits.

## **2. L'école élémentaire en France**

### **2.1. Organisation et objectifs généraux de la formation à l'école élémentaire**

L'école élémentaire française accueille les élèves de six à onze ans. Les objectifs prioritaires fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (désormais MEN)<sup>13</sup> sont l'acquisition de quatre fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui. Ce dernier objectif « respecter autrui » apparaît clairement en 2005 dans l'article L111-1 du code de l'éducation : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. ». On peut déduire de l'emploi de « mission première » que l'acquisition de connaissances et la formation d'un citoyen sont d'égale importance. Cette formation consiste, à l'école élémentaire, à faire acquérir et partager « les quatre valeurs et principes majeurs de la

---

<sup>12</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

<sup>13</sup> <https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire>

République française [que] sont la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité.» (BO n°31, 2020, p. 60)

Les documents présents sur le site Eduscol énoncent ensuite d'autres objectifs pour l'école primaire. La formation « de plus,

- suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives ;
- dispense les éléments d'une culture historique, géographique, scientifique et technique ;
- offre une éducation aux arts visuels et aux arts musicaux ;
- assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère et peut comporter une **initiation à la diversité linguistique** ;
- contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques ;
- assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du **respect de la personne, de ses origines et de ses différences** ;
- transmet également l'exigence du **respect des droits de l'enfant** et de l'égalité entre les femmes et les hommes. »

Mon expérimentation répond à trois de ces objectifs : ouverture à la diversité linguistique, respect des origines et des droits de l'enfant. (en caractères gras dans la liste ci-dessus)

Dans sa circulaire de rentrée de 2019<sup>14</sup>, le MEN réaffirme que « l'école primaire reste à la première place des priorités du Gouvernement en matière de politique éducative. » Suite à des évaluations internationales et en particulier l'enquête Pisa<sup>15</sup> de 2015 et 2018 qui a placé la France en milieu de tableau et que très légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour les performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, le ministère a décidé de privilégier l'école élémentaire qu'il considère comme « déterminante pour la réussite des élèves ». La circulaire annonce donc toute une série de mesures favorisant une meilleure maîtrise par tous les élèves des savoirs fondamentaux.

---

<sup>14</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm>

<sup>15</sup> L'enquête Pisa évalue les performances en compréhension de l'écrit, en mathématiques et sciences des élèves de quinze ans dans 79 pays.

Pour atteindre ces objectifs, les enseignements à l'école élémentaire sont conçus par cycle de trois ans.

- le Cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux comprenant le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire première année (CE1) et le Cours Élémentaire deuxième année (CE2)

- le Cycle 3 ou cycle de consolidation comprenant le Cours Moyen première année (CM1) et le Cours Moyen deuxième année (CM2) et la première année de collège (6<sup>ème</sup>)

Cette organisation en cycle existe depuis 1990. Des modifications ont eu lieu suite à la loi d'orientation de 2013 pour favoriser une continuité entre l'école élémentaire et le collège. Cette organisation par cycles d'enseignement permet de prendre en compte la progressivité des apprentissages et les besoins des élèves.

Je vais maintenant détailler plus spécifiquement les programmes du cycle 3 en lien avec mon terrain d'observation et ma problématique.

## ***2.2. Les programmes du cycle 3 ou les spécificités du cycle de consolidation***

Les programmes du cycle 3 ou cycle de consolidation sont régulièrement modifiés. Depuis l'organisation en cycles, six changements ont eu lieu : en 1995 puis 2002, 2008, 2016, 2018 et 2020. On note une accélération de ces changements ces dernières années. Chaque modification accorde une importance croissante à l'enseignement des savoirs fondamentaux. La dernière modification, publiée dans le Bulletin Officiel (BO) n°31 du 30 juillet 2020 détaille les spécificités du cycle 3 en mettant en exergue une double responsabilité :

Le cycle 3 relie les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce cycle a une double responsabilité : **consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux** (lire, écrire, compter, respecter autrui) qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; **permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège** en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle. (p.2)

Le cycle 3 doit consolider les acquis en lecture et en écriture du cycle 2 afin de les mettre au service des autres apprentissages et de permettre à tous les élèves de suivre les enseignements du cycle 4. Tous les enseignements du cycle 3 concourent à la maîtrise de la langue : mathématiques, sciences, histoire, géographie, enseignement moral et civique, éducation physique et sportive, histoire des arts, éducation musicale, arts plastiques et langues vivantes.

Ces programmes sont complétés par des recommandations pour renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux parues dans le BO du 12 janvier 2023<sup>16</sup>. Concernant la « maîtrise du langage et de la langue française dans toutes les disciplines » des indications, très précises en termes de durée, de longueur, de quantité ou de fréquence, sont données pour la lecture à voix haute, la compréhension de textes, l'écriture et la rédaction de textes. Des guides, destinés aux enseignants et proposés par le ministère pour enseigner les fondamentaux, complètent la mise en place de ces recommandations. Une véritable attention sur la maîtrise de la langue est déployée par le MEN. Il faut rappeler que l'État s'est engagé en affirmant en 2006 dans le 1<sup>er</sup> article du Code de l'éducation que « L'école **garantit** à tous les élèves **l'apprentissage** et la **maîtrise** de la langue française. ».

Les élèves allophones sont particulièrement concernés car, selon les textes, ils doivent bénéficier d'un enseignement intensif de français comme langue de scolarisation. Je vais détailler maintenant les modalités de scolarisation prévues pour les élèves allophones nouvellement arrivés.

### ***3. L'UPE2A, un dispositif inclusif***

Dans cette partie, j'expliquerai en premier lieu l'évolution des dénominations des élèves et des dispositifs qui traduisent la perception de ce public spécifique par les institutions. Ensuite j'évoquerai les profils des EANA et pour finir je décrirai les modalités de scolarisation des EANA

#### ***3.1. Les EANA : qui sont-ils ?***

##### ***3.1.1. Dénominations et définition***

La dénomination actuellement en usage « EANA » est récente. Jusqu'en 1970, ce public spécifique, est ignoré par l'Éducation Nationale (désormais EN). Dans les premières circulaires entre 1970 et 1978, on parle d'« enfants non francophones », d'« enfants étrangers », d'« enfants de migrants étrangers », « d'enfants de travailleurs migrants », « d'enfants immigrés ». Ces dénominations se basent sur la nationalité ou l'origine et tendent à uniformiser un public pourtant très divers. Galligani (2008), attribue à la dénomination de ce public un enjeu politique et personnel :

L'acte de dénomination joue un rôle majeur dans le processus d'identification car c'est par lui que la personne est nommée ou plutôt renommée dans ce nouvel espace par l'attribution de caractéristiques sociale, linguistique ou encore géographique qui le font reconnaître étranger, voire différent des autres. De la

---

<sup>16</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/23/Hebdo2/MENE2300947N.htm>

sorte, la dénomination est loin d'être une opération gratuite d'un point de vue symbolique et référentiel. (p. 115)

Les circulaires de 1986 utilisent le terme d'« élèves nouvellement arrivés en France » (ENAF). Cette dénomination se base non plus sur un critère d'origine mais de temporalité (date d'arrivée sur le territoire français). Si cette dénomination est moins stigmatisante, elle n'est toujours pas représentative de l'ensemble des élèves concernés. C'est en 2012 que le terme allophone fait son apparition. Un rapport très récent de la Cour des comptes (2023, p. 15) propose la définition suivante :

Un allophone est une personne dont la langue maternelle est une langue étrangère dans la communauté où elle se trouve. Cette catégorie ne recouvre pas totalement celle des élèves de nationalité étrangère : certains étrangers issus de pays francophones ont pour langue maternelle le français. Un allophone n'est pas non plus forcément un migrant. Certains de nos concitoyens, en particulier dans les outre-mer, n'ont pas le français comme langue maternelle.

Goï (2013, p. 3) définit « l'élève allophone comme celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues » que le français. On ne le réduit plus à ce qu'il ne sait pas faire (comme le terme **non** francophone l'induit par exemple) mais comme un élève qui possède des compétences supplémentaires, des ressources sur lesquelles s'appuyer.

Dans l'introduction du parcours M@gistère<sup>17</sup> « Accompagner un EANA dans l'école »<sup>18</sup>, on peut lire que :

...les catégorisations constituant un élément décisif des mécanismes d'inclusion (et donc d'exclusion !), elles sont à manier de façon réfléchie et consciente et jamais automatique. Un accueil efficace commence par l'emploi d'une langue juste, qui évite les dénominations datées, hasardeuses voire négatives, ainsi que l'usage de certaines expressions toutes faites qui font obstacle à la bonne compréhension par tous de la dynamique d'apprentissage dans laquelle s'inscrit l'élève allophone plurilingue.

Cette formation en ligne proposée par l'EN souligne l'importance du lexique utilisé pour nommer les EANA car il influe sur les mécanismes d'inclusion. Mais j'ai pu constater que sur le terrain, l'emploi de termes, qui ont pourtant disparu des BO, tel que « primo-arrivant » reste très utilisé. Lors de notre entretien, l'enseignante de la classe a utilisé 3 fois ce terme (voir annexe 5).

### ***3.1.2. Histoire des dispositifs : de l'intégration à l'inclusion***

L'école française accueille depuis des décennies des enfants étrangers et/ou ne maîtrisant pas ou peu la langue française. Depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la France a

---

<sup>17</sup> M@gistère est une plateforme d'offres de formation à distance pour les personnels de l'EN

<sup>18</sup> [Parcours : Accompagner un élève allophone nouvel arrivant dans l'école \(EANA\), Section : Actualisation des connaissances \(education.fr\)](#)

accueilli de multiples vagues de migrants en provenance du sud de l'Europe en particulier (Italie, Portugal, Espagne) puis plus récemment en provenance du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne.

La loi sur l'instruction primaire obligatoire de 1936 modifie celle de 1882 en y intégrant les enfants étrangers : « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de 6 à 14 ans révolus. ». Cependant aucune adaptation à ce public spécifique n'est envisagée.

Ce n'est qu'en 1970 qu'apparaissent les premiers dispositifs officiels : les classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers dans le premier degré (CLIN) et le cours de rattrapage intégré (CRI). Dans les CLIN, les élèves étrangers sont regroupés pour une année scolaire dans une classe spécifique. Dans le cadre du CRI, les élèves étrangers sont dans une classe ordinaire et bénéficient sur le temps scolaire « de 7 à 8 heures d'enseignement de la langue ».

Trois ans plus tard, une nouvelle circulaire met en place des classes d'adaptation (CLA) au sein des collèges et lycées pour les élèves de 12 à 16 ans. Elles ont le même fonctionnement que les CLIN et vise à « faciliter **l'intégration** des enfants de migrants étrangers à leur nouveau milieu scolaire et leur permettre de poursuivre leurs études dans de bonnes conditions. »

En 1986, trois circulaires vont récapituler l'ensemble des dispositions concernant la scolarisation des élèves : structures d'accueil, accueil des familles, formation des enseignants. Il est à noter que ces différentes circulaires publiées concomitamment emploient trois dénominations différentes : « élèves étrangers », « enfants de migrants » et un nouveau terme « enfants étrangers **nouvellement arrivés** ».

La circulaire de 2002<sup>19</sup> sur « l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » ne modifie pas le modèle qui reste « les classes spécifiques » donc des dispositifs fermés mais une des recommandations souligne l'importance de l'accueil en classe ordinaire. « Le temps de scolarisation en classe ordinaire doit constituer une part importante du temps passé par ces élèves à l'école et, progressivement, la part la plus importante jusqu'à devenir exclusive.» Cependant, sur le terrain, l'accueil cloisonné reste le modèle dominant. On notera que plus aucune référence à l'origine ou la nationalité n'apparaît dans le titre de cette circulaire.

---

<sup>19</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm#organisation>

En 2009, un rapport très critique de l'Inspection générale de l'Éducation nationale<sup>20</sup> sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivées en France, sera à l'origine de la publication des circulaires de 2012 affirmant clairement le principe d'inclusion scolaire et social. Alors que le mot « intégration » est utilisé cinq fois dans l'introduction de la circulaire de 2002, celle de 2012<sup>21</sup> ne l'utilise que deux fois et introduit le mot « inclusion » pour la première fois. L'ensemble des structures spécifiques est regroupé sous un seul terme « **l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, UPE2A** ». La circulaire stipule que « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. ». Cela introduit un changement d'organisation, de la classe à des dispositifs plus ouverts. Les dispositifs fermés sont selon plusieurs études (Lecoq, 2009, cahiers pédagogiques, n° 473 dans le cours M2 Élèves allophones et français langue de scolarisation), les moins efficaces à plusieurs points de vue : pédagogique, social et affectif. Les dispositifs ouverts permettent de diminuer la stigmatisation des EANA et de réduire l'isolement des enseignants UPE2A. Comment la scolarisation des EANA est-elle organisée dans ces dispositifs ouverts ?

### ***3.2. La scolarisation des EANA aujourd'hui***

#### ***3.2.1. Profils des EANA***

Les profils des EANA sont très divers. Cette très grande diversité est mise en avant, dès 2002, dans un rapport sur les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France<sup>22</sup> publié par le MEN. Les facteurs de diversité sont nombreux :

- *L'âge* : élévation de l'âge d'arrivée en France et augmentation du nombre de Mineurs Non Accompagnés (désormais MNA)<sup>23</sup>
- *La scolarisation antérieure* : l'élève a-t-il déjà été scolarisé ? dans quelles conditions ? quel est son niveau scolaire ? des ruptures ont-elles eu lieu pendant le parcours migratoire ?

---

<sup>20</sup> IGEN et IGAENER, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, septembre 2009

<sup>21</sup> [https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid\\_bo=61536](https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536)

<sup>22</sup> <https://www.education.gouv.fr/les-modalites-de-scolarisation-des-eleves-non-francophones-nouvellement-arrives-en-france-12875>

<sup>23</sup> Doublement du nombre de MNA entre 2016 et 2019 (respectivement 8 054 et 16 760) selon le ministère de la Justice <https://www.vie-publique.fr/rapport/285748-mission-mineurs-non-accompagnes-rapport-annuel-d-activite-2021>

- *L'origine et le statut de leur (s) langue(s) familiales* : sont-elles valorisées ou minorées socialement ?
- *Le parcours migratoire* : la migration est-elle subie ou choisie ? la France est-elle une étape parmi d'autres ?
- *Le répertoire verbal* : quelles sont les langues parlées et/ou écrites par les élèves et leur famille ? quel est le degré de maîtrise de celles-ci ?
- *Les représentations sur la langue française* : positives ou négatives ? l'apprentissage du français est-il un choix ou une obligation ?
- *Conditions de vie (situation sociale et familiale)* : l'élève vit-il seul ou vit-il avec sa famille ? dans quelles conditions matérielles et financières ?
- *La situation administrative* : une situation précaire peut engendrer du stress, en particulier chez les MNA

L'ensemble de ces facteurs influence la motivation, la disponibilité mentale et la capacité à s'investir dans les apprentissages. Dans le cours de Master 2 « Élèves allophones et français langue de scolarisation », des enseignants de terrain dans le premier et le second degrés nous ont fait prendre conscience de cette diversité et de la nécessaire adaptation des enseignants et du système éducatif à ce public.

### **3.2.2. Organisation et modalités de la scolarisation des EANA**

Comme déjà dit, les dernières statistiques de la DEPP (2023) comptabilisent 77 435 élèves allophones scolarisés en France. En deux décennies les effectifs ont augmenté de près de deux tiers à l'école élémentaire et au collège. C'est au lycée que l'augmentation est la plus forte avec un quadruplement des chiffres (d'environ 2500 en 2013 à 10 235 en 2022). Cette augmentation est due au nombre croissant de MNA sur le territoire ainsi qu'à l'obligation de formation pour les 16-18 ans en vigueur depuis la rentrée 2020<sup>24</sup>. Les modalités de scolarisation diffèrent en fonction des tranches d'âge. Les 3-6 ans ne bénéficient pas de dispositif spécifique, ils sont scolarisés en classe ordinaire sans soutien linguistique. On présume que « le bain de langage » sera suffisant. Ce modèle renvoie implicitement à un modèle intuitif où l'immersion vaudrait apprentissage. Or cette immersion sans étayage peut être source d'angoisse pour les élèves et freiner l'apprentissage de la langue de scolarisation (Magistère : *accompagner un EANA dans l'école*). Les 6-16 ans (soumis à l'obligation scolaire) ainsi que les 16-18 ans volontaires, bénéficient du

---

<sup>24</sup> <https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954>

dispositif UPE2A. Les textes officiels ne prescrivent pas de modèle unique de fonctionnement d'UPE2A mais fixent quelques principes impératifs liés à l'inclusion, à l'âge et à l'enseignement intensif du français. Chaque élève allophone arrivant est évalué sur ses compétences en langue française, en anglais, ses compétences scolaires dans sa langue de scolarisation antérieure, son degré de familiarisation avec l'écrit. L'organisation de la scolarité des EANA peut être synthétisée par la figure suivante :

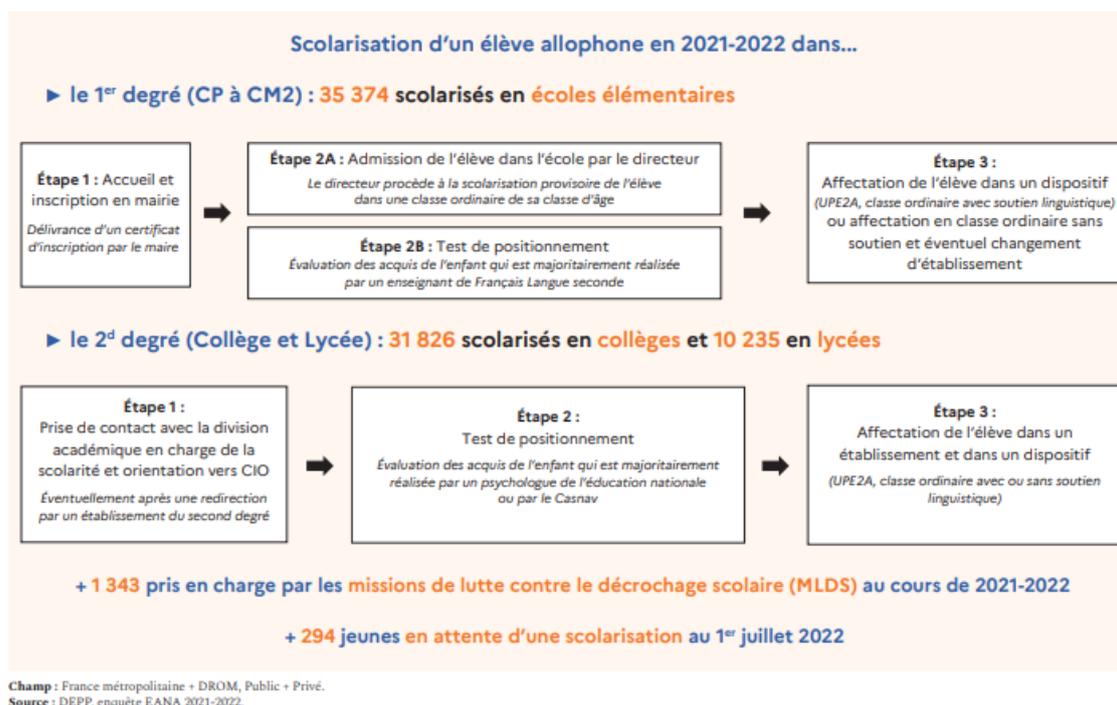


Figure 1. Organisation de la scolarité des EANA

À l'école élémentaire, l'élève allophone est inscrit dans une classe ordinaire de sa classe d'âge (avec un écart de 1 à 2 ans maximum) et est inclus dans un dispositif d'enseignement du français comme langue de scolarisation d'une durée préconisée de neuf heures minimum. Cette durée peut être ajustée tout au long de l'année en fonction des besoins de l'élève et de ses progrès linguistiques et scolaires. Il ne pourra bénéficier de ce dispositif pédagogique qu'une année sauf pour ceux peu ou non scolarisés antérieurement (désormais NSA) qui peuvent rester une année supplémentaire.

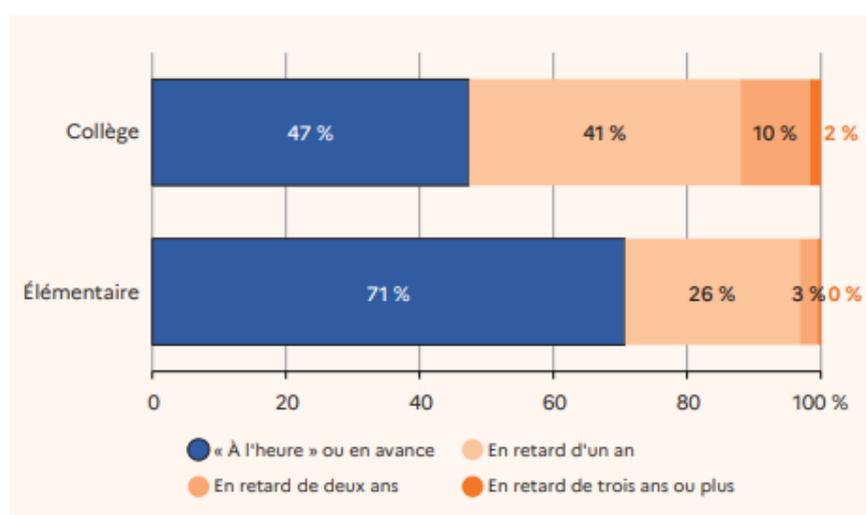
Dans le second degré, les modalités de scolarisation dépendent de la scolarité antérieure. Pour les élèves scolarisés antérieurement, les modalités sont les mêmes qu'en élémentaire mais avec une durée préconisée d'enseignement du français de douze heures minimum. Les élèves non scolarisés antérieurement, sont regroupés dans des UPE2A – NSA à temps plein (si elle existe dans la zone géographique de résidence). La circulaire

recommande d'inclure ces élèves dans des classes ordinaires dans des disciplines où l'écrit n'est pas fondamental (EPS, musique, arts plastiques...). « C'est la fréquentation de la classe ordinaire au milieu des autres élèves qui garantit un contact régulier avec toutes les situations de classe et tous les types de discours scolaires » (Cherqui et Peutot, 2015, p. 22).

Tous les niveaux sont regroupés dans le dispositif (du CP au CM2 en élémentaire et de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> au collège). Mais chaque établissement ne dispose pas d'un dispositif UPE2A. Dans ce cas, un enseignant itinérant partage son temps entre différents établissements ce qui ne permet pas d'atteindre le nombre d'heures minimum de soutien linguistique préconisé et ne facilite pas les échanges avec l'équipe pédagogique. Enfin, il n'y a pas parfois aucune prise en charge.

Toujours selon la même enquête de la DEPP, quel que soit le degré de solarisation antérieure, les élèves allophones intègrent majoritairement une UPE2A ou une UPE2A-NSA (65 %), 21 % se retrouvent dans une classe ordinaire avec soutien linguistique.

Le rapport de recherche EVASCOL (2018, p. 27) indique, en s'appuyant sur diverses études menées depuis de nombreuses années dont une de Cummins (1979), qu'entre quatre et sept ans sont nécessaires à un élève allophone pour atteindre le même niveau de performances dans toutes les disciplines qu'un élève natif. Ce qui va à l'encontre de la durée de prise en charge préconisées dans les dernières circulaires (soit deux ans maximum). Comme le montre le tableau ci-dessous, le nombre d'élèves « en retard » est assez conséquent, en particulier au collège :



**Champ :** France métropolitaine + DROM, Public + Privé. Élèves allophones nouvellement arrivés, scolarisés en élémentaire ou au collège lors de l'année scolaire 2021-2022, qu'ils soient arrivés ou non au cours de cette année.

**Source :** DEPP, enquête EANA 2021-2022.

Réf. : Note d'Information, n° 23.23, DEPP

Figure 2. Positionnement des élèves allophones en élémentaire et au collège

On constate qu'un écart existe entre les recommandations des textes institutionnels et la réalité du terrain. Diverses raisons peuvent expliquer ces différences : moyens matériels ou humains insuffisants, le manque de formation des enseignants, l'arrivée perlée des EANA tout au long de l'année, la difficulté du travail en équipe... J'évoquerai ceux-ci dans le chapitre suivant qui détaillera le contexte local de mon terrain.

## Chapitre 2. Le contexte éducatif de l'expérimentation

Dans ce deuxième chapitre, j'évoquerai le contexte dans lequel s'est déroulée mon expérimentation : l'environnement géographique et social, l'école, le dispositif UPE2A et la classe de CM2.

### 1. *Le contexte social et scolaire*

#### 1.1. *L'environnement géographique et social*

L'école se situe dans le département du Rhône, à l'Arbresle, une commune de l'Ouest lyonnais. Cette région est plutôt favorisée économiquement et socialement. Cependant, cette petite ville de 6 500 habitants, l'est beaucoup moins que les communes environnantes. Située en milieu rural, elle est l'une des deux communes du secteur à avoir beaucoup développé son offre de logements sociaux. La population est socialement très mixte : 60% des élèves sont issus de familles de classe moyenne et 40% sont issus de familles à Indice de Positionnement Social (IPS<sup>25</sup>) faible (chiffres fournis par le directeur de l'école). L'école, l'aide sociale de la commune et les travailleurs sociaux de la Maison du Rhône sont en relation régulière avec certaines familles pour les accompagner.

L'association Forum Réfugiés<sup>26</sup> œuvre aussi auprès des familles, les installe sur la commune ou la commune limitrophe et les aide pour l'inscription à l'école. Il y a entre quatre et dix nouveaux élèves réfugiés par an à l'école. Certaines familles s'installent sans l'aide de l'association, en arrivant par d'autres pays frontaliers (Italie, Espagne). Certains s'installent ou sont de passage. Les inscriptions des élèves allophones se font ainsi à tout moment de l'année scolaire.

---

<sup>25</sup> L'indice de position sociale (IPS) permet d'appréhender le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents[...]Concrètement, pour déterminer les valeurs associées à chaque PCS, nous avons considéré la moyenne pondérée de caractéristiques telles que les diplômes, les pratiques culturelles, les conditions matérielles, le capital culturel et l'implication des parents dans la scolarité. [Indices de position sociale dans les écoles de France métropolitaine et DROM - version 2 - data.gouv.fr](#)

<sup>26</sup> <https://www.forumrefugies.org/> : Forum réfugiés est une association sans but lucratif qui agit en France et à l'international pour l'accueil et l'accompagnement des réfugiés, la défense du droit d'asile et la promotion de l'état de droit.

### ***1.2. Le contexte scolaire***

En janvier 2020, l'école élémentaire a fusionné avec l'école maternelle créant ainsi un groupe scolaire de grande taille. Il compte neuf classes élémentaires, cinq classes maternelles ainsi qu'une Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (désormais ULIS) pour les élèves à troubles cognitifs et une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants soit 330 élèves dont 126 en maternelle. Les effectifs de l'école sont fluctuants. De nouveaux élèves arrivent régulièrement, d'autres repartent. Les enseignants observent que ce sont souvent des familles en difficulté sociale et financière. Par exemple, en mai et juin 2022, 15 inscriptions ont eu lieu sur la fin d'année avec deux dossiers MDPH<sup>27</sup> et trois dossiers avec des élèves en très grande difficulté scolaire.

Selon le directeur, la mixité sociale peut être source de difficultés pour les enseignants qui ont à gérer des situations très diverses. Plusieurs classes de l'école accueillent des élèves allophones et toutes les classes comptent de nombreux enfants dont les parents sont nés à l'étranger. Les enseignants constatent que l'apprentissage est difficile pour beaucoup d'élèves et que les familles éprouvent des difficultés à accompagner leurs enfants dans leur scolarité.

Pour pallier à ces difficultés et accompagner les élèves et leurs familles, la commune a mis en place des aides aux devoirs avec l'équipe de la Maison des Jeunes et de la Culture (MJC). La MJC propose une aide aux devoirs pour les élèves en très grande difficulté scolaire (un adulte pour six enfants) et la commune finance trois études gratuites pour les élèves d'élémentaire, études assurées par des enseignants.

Le classement de l'école en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) ou REP+ est impossible puisque l'académie examine le contexte global du secteur. Le collège de secteur scolarise majoritairement des élèves issus des communes avoisinantes favorisées. Le contexte social global est donc trop favorable pour un classement en éducation prioritaire. La commune de l'école est la seule à obtenir un IPS inférieur à la moyenne du département du Rhône dans ce secteur. En l'absence de ce classement, les classes de Cours Préparatoire (CP), de Cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année (CE1) et de Grande Section (GS) ne sont donc pas dédoublées et sont proches de 24 élèves avec des élèves allophones en nombre variable.

---

<sup>27</sup> Maison départementale pour les personnes handicapées

Cette année, par exemple, il y a trois EANA dans la classe de CP. On peut constater cette situation particulière sur la carte ci-dessous :

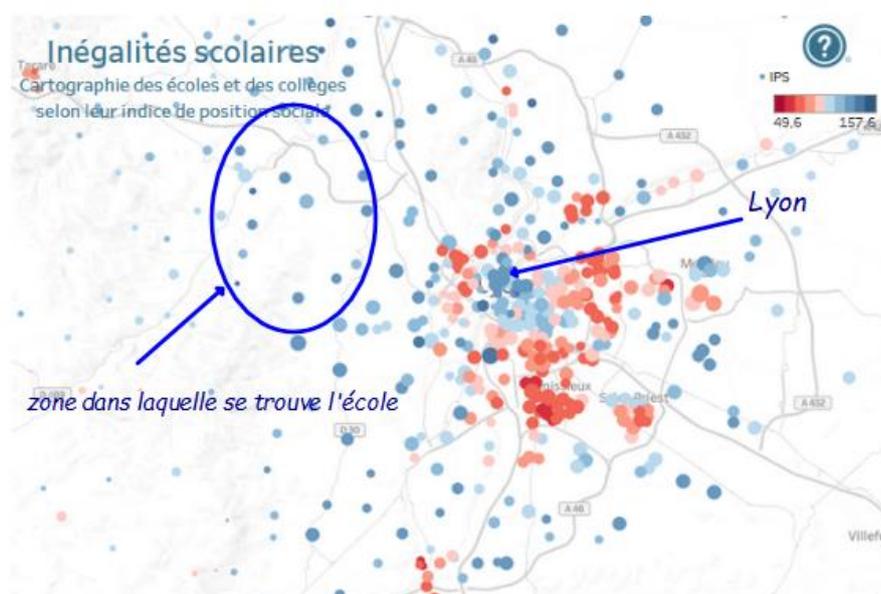


Figure 3. Extrait de la carte de l'indice de position sociale des écoles publiques du Rhône (oct.2022)<sup>28</sup>

Le ministère de l'Éducation nationale établit clairement un lien entre IPS et réussite scolaire en intitulant la carte de l'IPS : « Inégalités scolaires » et en le décrivant ainsi :

« L'indice de position sociale (IPS) permet d'appréhender le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents. Pour chaque PCS, la valeur numérique de l'IPS correspond à un résumé quantitatif d'un ensemble d'attributs socio-économiques et culturels liés à la réussite scolaire. »

### ***1.3. L'équipe pédagogique***

L'équipe pédagogique est assez stable et fortement féminisée (deux enseignants seulement). Elle est constituée d'un directeur, de quatorze professeurs des écoles de classe ordinaire en élémentaire et en maternelle. Il faut ajouter des professeurs des écoles spécialisés : l'enseignante de l'ULIS exerçant à temps plein dans l'école, l'enseignante de l'UPE2A, exerçant à mi-temps dans l'école (l'autre mi-temps étant effectué dans une autre commune assez éloignée) et les membres du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASSED). Ces derniers interviennent ponctuellement dans ou hors la classe à la demande des enseignants.

<sup>28</sup> <https://public.tableau.com/app/profile/alexis.bernard/viz/Ingalitsscolaires-colesetcollgesselonleurindicedepositionsociale/IPS>

Plusieurs accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH<sup>29</sup>) interviennent dans les classes ordinaires auprès d'élèves porteurs de handicaps disposant d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS<sup>30</sup>). Une AESH est assignée à l'unité ULIS à temps plein. Le nombre d'AESH dans l'école est très fluctuant. Il varie en fonction du nombre de notifications MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées<sup>31</sup>), celles-ci pouvant être délivrées à tout moment de l'année.

## ***2. Le dispositif UPE2A de l'école***

L'école dispose d'un dispositif UPE2A dans ses locaux. C'est la seule du Rhône hors de la Métropole de Lyon et de Villefranche sur Saône. Je suis allée observer le dispositif pour découvrir son fonctionnement et échanger avec l'enseignante.

### ***2.1. L'organisation du dispositif et l'enseignante***

Une enseignante exerce à mi-temps à l'école. Cette enseignante a été affectée sur ce poste il y a deux ans sans l'avoir spécifiquement demandé puisqu'il s'agissait d'un vœu de secteur géographique<sup>32</sup>. Elle ne disposait d'aucune formation spécifique dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. Ce poste a la particularité d'être composé de deux mi-temps situés dans deux communes distantes de 50 km et donc de ne pas attirer les foules.

Désarçonnée en premier lieu, elle s'est finalement adaptée et souhaite rester sur ce poste pour l'instant. L'enseignante est présente les mardi et vendredi. Elle prend en charge de petits groupes d'élèves de la Grande Section au CM2. Les groupes sont généralement constitués par classe d'âge. Selon les textes officiels, les élèves de la maternelle ne peuvent pas bénéficier du dispositif UPE2A. Mais l'école a pris la décision d'y inclure les élèves de GS. De nombreuses raisons expliquent ce choix. La fusion de l'école maternelle et

---

<sup>29</sup> Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sont des personnels chargés de l'aide humaine. Ils ont pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, qu'ils interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif.

<sup>30</sup> <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33865> Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est un document qui sert à définir le déroulement de la scolarité d'un enfant en situation de handicap. Il définit également ses besoins notamment en termes de matériels pédagogiques adaptés, d'accompagnement, d'aménagement des enseignements. Le PPS doit être mis en place quelle que soit la nature de l'établissement où est scolarisé l'enfant.

<sup>31</sup> <https://mdmph.rhone.fr/>

<sup>32</sup> Quand un enseignant n'est pas titulaire d'un poste, il a obligation de faire un vœu de secteur géographique, c'est-à-dire qu'il peut obtenir n'importe quel poste dans un secteur géographique donné.

élémentaire permet ou simplifie les relations entre les deux écoles. Le nombre assez limité d'EANA permet à l'enseignante de prendre en charge des élèves hors dispositif en raison de leur âge. C'est aussi une demande des enseignants de CP de l'école qui ont constaté que les élèves allophones venant de GS, avaient souvent de grandes difficultés à entrer dans le langage oral ou écrit en français et que le « bain de langage » n'avait pas suffi.

L'enseignante prend des petits groupes d'élèves proches en âge pour des activités de langage, d'écriture, de lecture et de mathématiques d'une durée de 30 minutes à 1h30.

Cela demande à l'enseignante, une grande adaptabilité. J'ai pu constater dans la même journée d'observation, un grand nombre de changements par rapport au programme initial prévu par l'enseignante. Ce jour-là, il a fallu changer de salle et d'emploi du temps en raison d'une sortie extérieure de deux classes, de l'absence d'une enseignante et de plusieurs élèves. L'enseignante s'adapte aussi à l'attention des élèves et varie les activités ou propose un temps libre et calme si nécessaire.

D'autres libertés, contraintes ou choisies, ont été prises avec les préconisations officielles. Certains élèves continuent de bénéficier du dispositif au-delà de l'année prévue. Ils peuvent ainsi avoir des séances de lecture et d'écriture en petit groupe.

## ***2.2. Les élèves du dispositif UPE2A de l'école***

Six élèves sont officiellement comptabilisés dans l'UPE2A car ils sont arrivés en France tout au long de l'année 2022. Cinq autres élèves « ex-UPE2A » arrivés plus tôt sont pris en charge par l'enseignante UPE2A pour du soutien linguistique. Six élèves de GS participent à des ateliers de langage deux fois par semaine. La présence à mi-temps de l'enseignante dans l'école ne permet pas aux élèves d'atteindre les neuf heures d'enseignement de français langue de scolarisation. En effet, les élèves allophones ne peuvent pas passer une journée entière dans le dispositif sans inclusion dans leur classe ordinaire. Les langues parlées par ce petit groupe d'élèves sont au nombre de six : arabe, albanais, pachto, italien, albanais et français. Trois de ces élèves ont participé à mon expérimentation (en gras dans le tableau). Je m'attarderai sur leur parcours dans les prochains paragraphes. Le tableau ci-dessous regroupe tous les EANA et des informations en lien avec le dispositif UPE2A :

| Nom        | Âge       | Classe     | Date d'arrivée en France | Langue parlée   |
|------------|-----------|------------|--------------------------|-----------------|
| <b>EL2</b> | <b>11</b> | <b>CM2</b> | <b>01 /2022</b>          | <b>français</b> |
| NS         | 9         | CE2        | 10 /2022                 | arabe           |
| EB         | 8         | CE1        | 09 /2022                 | albanais        |
| SD         | 7         | CP         | 08 /2022                 | pachto          |

|             |           |            |                |                |
|-------------|-----------|------------|----------------|----------------|
| KE          | 6         | CP         | 05 /2022       | italien        |
| VN          | 7         | CP         | 01/2022        | français       |
| <b>EL8</b>  | <b>11</b> | <b>CM2</b> | <b>09/2021</b> | <b>Italien</b> |
| <b>EL23</b> | <b>11</b> | <b>CM2</b> | <b>09/2017</b> | <b>Russe</b>   |
| MM          | 10        | CM1        | 11/2019        | arabe          |
| MA          | 10        | CE2        | 09/2019        | arabe          |
| YA          | 6         | CP         | inconnue       | arabe          |
| EP          | 5         | GS         | 05/2022        | italien        |
| AD          | 5         | GS         | 09/2022        | pachto         |
| AR          | 5         | GS         | inconnue       | albanais       |
| AK          | 5         | GS         | 01/2022        | français       |
| AH          | 5         | GS         | inconnue       | albanais       |
| AN          | 5         | GS         | inconnue       | albanais       |

Tableau 1. Liste des élèves dans le dispositif UPE2A

### 3. *La classe de CM2, lieu de l'expérimentation*

J'ai observé le fonctionnement de la classe de CM2 et réalisé un entretien formel avec l'enseignante ainsi que de nombreux échanges informels.

#### 3.1. *Une classe ordinaire*

Il s'agit d'une classe de CM2 de 26 élèves. Les profils des élèves sont très variés. Il y a onze garçons et quinze filles. Il y a deux élèves redoublants le CM2, trois EANA ou anciens EANA mais qui bénéficient toujours du dispositif UPE2A deux fois par semaine. Six élèves avec une notification MDPH. Un élève qui a une phobie scolaire. Une élève avec un handicap physique (qui a une chaise adaptée, ce qui n'a pas permis cette année une disposition des bureaux des élèves en îlot, disposition habituelle de cette classe pour faciliter le travail de groupe).

#### 3.2. *L'enseignante et le fonctionnement de la classe*

L'enseignante exerce dans cette école depuis trois ans. Elle juge l'ambiance de la classe « très bonne ». J'ai observé à de multiples reprises la classe pendant des temps de travail individuel ou collectif et des temps moins cadrés de préparation d'exposés en petits groupes ou de quart d'heure de lecture et j'ai pu constater que dans la classe, le respect entre élèves est de rigueur alors que ce n'est pas forcément le cas à l'extérieur de la classe (récréation, pause méridienne). L'enseignante a réussi à installer un climat calme et de confiance dans cette classe pourtant composée d'élèves aux personnalités fortes et aux difficultés scolaires avérées. Elle déplore cependant un manque d'investissement dans le travail, en particulier à la maison. Elle est secondée par plusieurs AESH qui se relaient dans

la classe tous les matins et parfois en début d'après-midi et qui apportent aussi leur aide aux EANA.

Pour répondre aux besoins très diversifiés des élèves, des adaptations pédagogiques sont nécessaires. L'enseignante, lors d'un entretien, a déclaré « la différenciation, je la pense pour tous ». Les élèves UPE2A ne représentent pas une charge de travail supplémentaire pour elle. Cette affirmation rejoint celle d'un intervenant, enseignant UPE2A dans le second degré, entendue dans le cours « Élèves allophones et français langue de scolarisation ».

### 3.3. Le groupe d'élèves ayant participé à l'expérimentation

Deux séries de deux séances ont eu lieu avec un groupe de cinq élèves à chaque fois. Voici la composition des groupes :

Séances de mars :

| Nom  | Sexe     | Pays de naissance | Langue(s) parlée (s) (en plus du français)                        | Dispositif UPE2A |
|------|----------|-------------------|---|------------------|
| EL23 | masculin | Tchéchénie        | tchéchène / russe   | Oui              |
| EL25 | masculin | Italie            | italien / arabe marocain  | Non              |
| EL2  | féminin  | Cameroun (NSA)    | /   | Oui              |
| EL11 | féminin  | France            | arabe algérien / arabe saoudien                                   | Non              |
| EL8  | masculin | Italie            | italien / arabe marocain *<br><i>*absent à la deuxième séance</i> | Oui              |

Tableau 2. Élèves ayant participé à l'expérimentation en mars

Séances d'avril :

| Nom  | Sexe     | Pays de naissance | Langue(s) parlée (s) (en plus du français)             | Dispositif UPE2A |
|------|----------|-------------------|--|------------------|
| EL23 | masculin | Tchéchénie        | tchéchène / russe                                      | Oui              |
| EL25 | masculin | Italie            | italien / arabe marocain                               | Non              |
| EL2  | féminin  | Cameroun (NSA)    | /  | Oui              |
| EL12 | féminin  | France            | arabe algérien*  | Non              |
| EL8  | masculin | Italie            | italien / arabe marocain<br><i>*EL12 remplace EL11</i> | Oui              |

Tableau 3. Élèves ayant participé à l'expérimentation en avril

## **Chapitre 3. L'expérimentation et la méthodologie**

Dans ce chapitre, je décrirai, dans un premier temps, les différentes étapes qui m'ont menée à ma problématique. Dans un deuxième temps, j'expliquerai la démarche dans laquelle s'inscrit l'expérimentation. Enfin, je présenterai la méthodologie de recueil des différentes données.

### ***1. Des questionnements aux observations***

Ce sont des questionnements sur les langues familiales à l'école, des observations en classe et un parcours semé d'embûches qui m'ont permis de définir ma problématique.

#### ***1.1. Les premiers questionnements***

J'ai choisi pour mes observations, une école avec un dispositif UPE2A proche de mon domicile afin de pouvoir m'y rendre aisément autant que nécessaire. Il ne faut pas négliger le côté pratique dans sa recherche. Mes questionnements avant les séances d'observation étaient nombreux et en lien avec mes nouvelles connaissances acquises en cours de Master et ma future pratique professionnelle :

- Comment accueillir les familles pour favoriser les apprentissages des élèves allophones ?
- Comment prendre en compte les langues des enfants en UPE2A ?
- Enseignants UPE2A : qu'apporte la biographie langagière dans leur enseignement ?
- Comment intégrer les élèves UPE2A en classe ordinaire ?

C'est avec toutes ces questions en tête que je suis allée observer pendant une journée une enseignante UPE2A (désormais ENS1) et ses élèves début décembre.

#### ***1.2. Un chemin sinueux***

Pendant cette journée, j'ai pu observer le fonctionnement mis en place par l'enseignante. Un trio a particulièrement attiré mon attention : il s'agit de trois élèves de CP dont deux sont arrivés récemment en France. Pendant une séance collective avec ENS1, l'un des élèves a reconnu un fruit en français grâce à sa connaissance de celui-ci en italien. Alors qu'il répétait le mot avec fierté à plusieurs reprises, ENS1 ne s'est pas saisie de cette occasion pour le valoriser et s'appuyer sur sa langue familiale. Un autre a chantonné dans sa langue. Enfin ENS1 m'apprend que le troisième élève, bien qu'étant en France depuis longtemps, est inscrit en UPE2A car il a des difficultés scolaires et que cela soulage la maîtresse. J'avais sous les yeux un concentré de ce que j'avais pu apprendre et lire dans des articles : la non

prise en compte des langues et cultures familiales à l'école, le dispositif UPE2A utilisé pour soulager les enseignants de classe ordinaire. L'enseignante de la classe de CP se plaignait de l'agitation et du manque de concentration de ces élèves. J'ai alors voulu observer ces trois élèves dans leur classe ordinaire pour mettre ensuite en place des actions visant une meilleure inclusion de ces élèves et de leurs langues. Mais l'enseignante, après un mois sans réponse, a refusé. Était-ce un mois de perdu dans ma recherche ? Finalement non car j'ai réitéré ma journée d'observation en UPE2A en me focalisant cette fois sur le trio des élèves de CM2.

### ***1.3. Enquête sur les langues***

Cette fois, l'enseignante des CM2 m'a accueillie avec enthousiasme. Après l'observation en UPE2A, j'ai passé plusieurs demi-journées dans la classe de CM2 et eu des échanges informels avec l'enseignante (désormais ENS2). J'ai appris ainsi que de nombreux élèves étaient considérés en « difficulté scolaire » et qu'un certain nombre d'entre eux était issu de famille d'origine étrangère. Je me suis alors posé les questions suivantes : y aurait-il un lien ? Quel(s) rôle (s) jouent les langues ? Quelle place donne-t-on aux langues familiales dans l'école ? Pour connaître les langues utilisées par les élèves, j'ai alors créé un questionnaire à destination des élèves<sup>33</sup>, inspiré de « Mon premier portfolio européen des langues »<sup>34</sup>, avec les questions suivantes :

- Quelle(s) langue(s) parles-tu ?
- Quelle(s) langue(s) comprends-tu ?
- Quelle(s) langue(s) as-tu déjà entendue (s) ?

Ce questionnaire a été proposé après une séance d'introduction dans laquelle les élèves ont pu dire « bonjour » dans une langue qu'ils connaissaient. On a en a recensé une quinzaine. L'analyse des réponses a révélé que la moitié de la classe parle deux langues. De mes quatre questions de départ, deux étaient particulièrement pertinentes dans ce contexte spécifique : celle sur la prise en compte des langues et celle sur l'inclusion en classe ordinaire.

## ***2. Le dispositif expérimental***

Face à ce plurilinguisme riche non exploité et pour répondre à mes questions initiales, j'ai mis en place une expérimentation impliquant la coopération entre élèves plurilingues,

---

<sup>33</sup> Annexe 1

<sup>34</sup> Editions Didier

allophones et non allophones. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une recherche action visant une amélioration des compétences scolaires de tous les participants.

### ***2.1. La démarche : la recherche-action***

Ma démarche suit les cinq phases de la Recherche-Action. Selon Catroux (2002), l'objectif de la Recherche-Action est l'amélioration des pratiques de classe grâce à la mise en place d'actions. La première étape est l'identification d'un problème qui va nécessiter de recueillir des données pour poser un diagnostic plus précis. S'ensuit l'émission d'hypothèses et la planification d'actions à mener en classe. La troisième étape est la mise en œuvre de ces actions. Enfin les deux dernières étapes sont la collecte et l'analyse des données qui permettent de tirer des conclusions quant à l'efficacité de l'intervention. Dans cette démarche, tous les participants (enseignant, chercheur et élèves) sont activement impliqués dans le déroulement du projet. Dans le cadre de cette recherche, je suis à la fois observatrice (lors des séances en classe entière) et actrice (lors des séances en petit groupe et des entretiens).

### ***2.2. Deux séances identiques avec des modalités différentes***

J'ai mis en place une expérimentation : la comparaison de deux séances avec des objectifs identiques mais des modalités différentes pour observer l'impact de la coopération et de la médiation entre élèves et de l'utilisation des langues familiales sur les compétences langagières des élèves, en particulier la compréhension écrite.

#### ***2.2.1 Les séances de géographie***

Lors de la première séance, tous les élèves de la classe réalisaient la même activité (une fiche de géographie à compléter<sup>35</sup>), individuellement, sans consigne ou aide particulières afin de pouvoir comparer leur compréhension seul puis avec aide. La deuxième séance s'est faite avec un groupe de cinq élèves de niveaux différents (trois EANA et deux élèves plurilingues non allophones) sans l'enseignante, dans la classe adjacente. Les élèves devaient revenir sur l'activité et ensemble l'améliorer (sans intervention de ma part). Je leur ai suggéré d'utiliser leurs langues familiales mais sans l'imposer.

- Séance 1 (groupe classe) : SG1
- Séance 2 (petit groupe) : SG2

---

<sup>35</sup> Annexe 2

### 2.2.2 Les séances de lecture

Une autre série de deux séances a été proposée avec une fiche de lecture implicite<sup>36</sup>. Le groupe a été légèrement modifié (une élève plurilingue en a remplacé une autre) mais les modalités sont restées les mêmes : activité individuelle sans aide puis activité collective. Cependant, la deuxième séance, en petit groupe, a été précédée d'un débat sur les langues familiales et la consigne était plus directive avec cette fois une incitation forte à prendre appui sur leurs langues collectivement pour mieux comprendre le texte.

- Séance 1 (groupe classe) : SL1
- Séance 2 (petit groupe) : SL2

### 3. Méthodologie de recueil de données

Catroux (2002) recommande l'utilisation de la « triangulation qui combine trois sources de données différentes », d'autant plus quand les données sont peu nombreuses. C'est le cas dans ma recherche étant donné la taille du groupe et le temps imparti. J'utilise donc différentes méthodes de recueil de données : questionnaires, entretiens, observations et prises de notes.

#### 3.1. Les données recueillies pour l'enquête sur les langues

J'ai utilisé différentes données pour faire un état des lieux du paysage linguistique de la classe et de la prise en compte des langues dans la classe.

| Méthodes de recueil de données                | Données recueillies           | Finalité  | Méthode d'Analyse           |
|---|-------------------------------|---|-----------------------------|
| Entretien avec ENS2                           | Notes et enregistrement audio | Connaitre le fonctionnement de la classe                              | Qualitative                 |
| Questionnaire élève des langues parlées       | Réponses écrites              | Faire un état des lieux de la diversité linguistique                  | Quantitative et qualitative |
| Entretien individuel élève post questionnaire | Enregistrement audios         | Clarification des réponses et précision sur l'utilisation des langues | Qualitative                 |

Tableau 4. Données recueillies pour l'enquête sur les langues

Après avoir analysé les réponses aux questionnaires, j'ai décidé de réaliser des entretiens individuels avec les élèves pour connaître le rapport qu'ils entretenaient avec les

---

<sup>36</sup> Annexe 3

langues citées. J'ai ainsi pu croiser les réponses des élèves et celles de l'enseignante établir un diagnostic à partir duquel j'ai élaboré mon protocole d'expérimentation.

### ***3.2. Les données recueillies dans le cadre de l'expérimentation***

J'ai utilisé différentes données dans le cadre de mon expérimentation. Les données collectées pendant les deux séances en classe entière puis en groupe sont les suivantes :

- Productions écrites des élèves ;
- Notes séances 1 (classe entière) ;
- Enregistrements audios séances 2 (groupe) ; (pour mémoire – non transcrit) ;
- Enregistrements audios de l'entretien collectif avec les cinq élèves pré ou post séance 2 (pour mémoire- non transcrit).

Lors des premières séances en groupe classe, j'ai observé et pris des notes sur l'attitude et les réponses produites des cinq élèves. Lors des deuxièmes séances en groupe, j'ai réalisé des enregistrements audios d'une durée de 30 minutes environ.

Ces données pourraient me permettre de mesurer les effets de la coopération et de la médiation interlinguistique entre élèves en comparant les productions avant et après la deuxième séance et en analysant le ressenti de chaque élève sur sa progression éventuelle grâce à l'entretien après la deuxième séance. L'utilisation (ou non) des langues familiales par les élèves sera analysée à l'aide des deux enregistrements audios des séances 2.

### ***3.3. Méthode d'analyse***

La recherche-action s'appuie sur des données essentiellement qualitatives. À l'aide des données recueillies sur le terrain, je procèderai à une analyse de contenu. Après avoir transcrit l'enregistrement audio de l'entretien avec l'enseignante et lu les notes sur les séances 2, je procèderai à une analyse flottante afin de repérer des thèmes. Une micro-analyse, c'est-à-dire l'examen approfondi de certains extraits sera nécessaire afin de pouvoir affiner les thèmes. La triangulation des données, en particulier les notes de la séance 1 et l'enregistrement audio des élèves après la séance 2 sur leur ressenti, permettra de renforcer l'analyse.

J'ai tenu, dès mes premiers questionnements en novembre, un journal de bord regroupant chronologiquement mes questions, mes échanges avec ma directrice de mémoire et avec les enseignantes, mes idées, mes observations, mes actions, mes bilans, mes

réflexions, mes ébauches de plan, mes états d'âme. Il m'a été très utile pour rédiger le contexte et l'analyse.

De nombreuses lectures ont été nécessaires pour nourrir l'analyse et approfondir mes connaissances sur les notions en lien avec la problématique : le plurilinguisme, l'inclusion, la coopération et la médiation. Celles-ci vont être développées dans la partie suivante.

**Partie 2**  
-  
**Cadre théorique**

Dans la première partie, j'ai présenté les différents questionnements qui ont jalonné ma recherche ainsi que le contexte dans lequel s'est déroulée mon expérimentation. Dans cette deuxième partie, je développerai les notions théoriques qui sous-tendent ma réflexion et mon analyse.

## **Chapitre 4. Le plurilinguisme en France**

Dans ce chapitre, je commencerai par détailler l'évolution et la place du plurilinguisme en France et en Europe, en particulier dans le contexte scolaire. Je porterai ensuite mon attention sur l'évolution de la notion du plurilinguisme ainsi que sa définition. Je terminerai enfin en m'interrogeant sur les enjeux du plurilinguisme à l'école : est-ce une chance ou un handicap pour l'élève plurilingue et l'école en général ?

### ***1. Vers une reconnaissance institutionnelle***

#### ***1.1. D'une idéologie monolingue...***

L'État-nation français s'est construit autour de son unicité linguistique. Jusqu'à la Révolution française, la majorité de la population utilise d'autres langues (souvent appelées argots, dialectes ou patois) que le français malgré l'ordonnance de Villers-Cotterêts signée en 1539 qui impose l'usage du français à tous les sujets du roi de France (Billières, 2018). « Depuis l'Édit de Villers-Cotterêts (1539), la langue française est un élément constitutif de l'identité nationale » rappelle les pouvoirs publics dans sa présentation en 2001 d'un nouveau service public : la délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Dès 1789, les idées des révolutionnaires doivent être rapidement propagées et comprises par le plus grand nombre, aussi est-il indispensable de promouvoir le français par tous les moyens possibles. L'idée d'une République unie et indivisible n'est pas compatible avec le morcellement linguistique. Les lois Jules Ferry de 1881 rendant obligatoire l'instruction primaire seront un instrument essentiel de l'unité de l'État-Nation et de cette politique linguistique monolingue. À l'école, l'enseignement est dispensé en français exclusivement et l'usage d'autres langues est non seulement dénigré mais interdit. En 1958, l'article 2 de la Constitution stipule que « la langue de la République est le français. ». Jusqu'en 1972, les Instructions Officielles valoriseront « la langue de Racine et de Voltaire [...] cette belle langue » en l'opposant à « l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province » pour « fortifier l'unité nationale » (Escudé, 2020, non paginé). Cette volonté d'unification par la langue va aussi s'imposer dans les colonies françaises. « L'invisibilisation des autres langues de France se fait en quelques étapes successives et sur

plusieurs siècles dans le territoire actuel de la France, et en peu de générations sur les terres fraîchement conquises de la colonisation impériale française. » (*ibid*). Tout au long du XXe siècle, les langues issues de l'immigration subissent elles aussi le même sort en étant dévalorisées et invisibilisées à l'école et dans la société.

Cette idéologie de l'unité et de l'homogénéité linguistiques est remise en cause depuis plusieurs décennies par des chercheurs appartenant à des domaines variés (historiens, sociologues, linguistes, didacticiens). De nouveaux textes institutionnels vont peu à peu reconnaître et valoriser le plurilinguisme qu'il soit lié à des langues régionales ou étrangères sous l'impulsion du Conseil de l'Europe.

## ***1.2. ... à une promotion du plurilinguisme dans les textes institutionnels***

### ***1.2.1. Les textes internationaux***

La mondialisation des échanges et des économies qui s'intensifie dans la seconde moitié du XXe siècle va mener à une valorisation du plurilinguisme par de « nouvelles instances internationales incarnées par l'ONU, le Conseil de l'Europe et l'Unesco » (Canut & Duchêne, 2011, p. 7).

En 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) a été adoptée à l'unanimité par l'Assemblée générale des Nations unies et ratifiée par la France en 1990. L'article 29 concerne plus particulièrement la langue et précise que : « Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : [...] inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, **de sa langue** et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne. »

Un autre texte international de l'UNESCO, adopté par la France en 2001, la Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle, propose aux états signataires vingt orientations générales dont deux concernent le plurilinguisme :

- Sauvegarder **le patrimoine linguistique de l'humanité** et soutenir l'expression, la création, et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues
- Encourager la diversité linguistique – **dans le respect de la langue maternelle** – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge

Ces textes internationaux signés par la majeure partie des pays dans le monde montrent une volonté d'ouverture à l'altérité et de préservation de la pluralité linguistique. Regardons maintenant ce qu'il se passe en Europe.

### ***1.2.2. La politique linguistique du Conseil de l'Europe / Le CECR***

En Europe est publié, en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECR). Ce texte issu de nombreux travaux de recherche concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres [...] par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Il propose des outils pour développer des programmes en langue, des certifications avec un référentiel commun à tous les États membres afin de faciliter la mobilité en Europe. Ce cadre sera complété par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) qui propose, outre un référentiel de compétences, des outils et des supports didactiques pour une mise en œuvre plus concrète d'une éducation plurilingue. Enfin a paru, en 2018, le volume complémentaire du CECR proposant de nouveaux descripteurs, en particulier pour la médiation, ce qui nous intéresse particulièrement.

### ***1.2.3. La politique linguistique scolaire en France***

La politique linguistique européenne va impulser en France un changement de regard sur la pluralité linguistique, essentiellement dans le domaine éducatif. En effet, Blanchet et Clerc Conan pointent une « contradiction entre deux politiques linguistiques et éducatives au sein d'un même État et de ses institutions » (2015, p. 63). D'un côté, on observe une « sacralisation du monolinguisme de langue française » (2015, p.61) ancrée dans l'opinion publique et dans la politique migratoire et de l'autre, la participation de nombreux chercheurs français à l'élaboration du CECR et du CARAP ainsi qu'une valorisation du plurilinguisme dans les programmes scolaires. Depuis les années 2000, les programmes scolaires oscillent entre une valorisation du plurilinguisme et une vision restreinte de la pluralité (Clerc, 2008). Plus récemment, Auger et Le Pichon Vortsman (2021) parlent « d'opportunités dans les programmes» depuis la Loi d'Orientation de 2013. Les articles 39 et 40 de la loi stipulent qu'« outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. » et « Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où

elles sont en usage. ». (article L. 312-9-2 du Code de l'éducation). Les langues familiales des élèves, qu'elles soient migratoires ou régionales, sont désormais reconnues dans les textes officiels. Dans les programmes de 2015, en cycle 2 et 3, la comparaison des langues familiales avec le français est encouragée (programmes 2015, pp. 28 et 125)<sup>37</sup>. Dans le BO n°31 du 30 juillet 2020, l'importance de toutes les connaissances de l'enfant acquises en dehors de l'école dont la langue familiale, est soulignée :

En dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, les enfants acquièrent des connaissances dans de nombreux domaines : social (règles, conventions, usages), physique (connaissance de son corps, des mouvements), de la langue orale et de la culture. Ces connaissances contribuent aux fondements des apprentissages. L'élève est encouragé à comprendre ce qu'il sait et sait faire ainsi qu'à utiliser sa réflexion lors des temps d'apprentissage. (p. 3)

On note une avancée en 2021 dans les modifications des programmes de l'école maternelle qui développent les avantages du plurilinguisme qui contribue à la maîtrise des objectifs du cycle 1 :

Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves. (MEN, 2021, p. 11)

En parallèle de ces préconisations dans les programmes de l'école élémentaire et maternelle, le MEN a produit, en 2019, des *Recommandations pédagogiques-Les langues vivantes à l'école maternelle* dans lesquelles est reconnue « l'importance d'un apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère » sans hiérarchiser les langues des élèves :

L'éveil aux langues [...] contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français, objectifs essentiels de l'école maternelle.  
[...] Les LVE<sup>38</sup> permettent une première perception du fonctionnement du français, langue de scolarisation, avec ses spécificités. L'enfant comprend alors que toute langue peut être considérée comme un objet d'observation et de manipulation. Les LVE viennent ainsi en soutien de l'apprentissage du français. (pp. 28 et 29)

En même temps est publié un *guide pour l'enseignement des langues vivantes* intitulé « Oser les langues vivantes étrangères à l'école » pour l'école élémentaire (MEN, 2019a). Celui-ci admet explicitement la nécessité de déconstruire cette hiérarchie implicite entre les langues :

---

<sup>37</sup> <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

<sup>38</sup> Langue Vivante Étrangère

Les élèves de la classe viennent d'horizons divers et nombreux sont ceux qui ont appris ou parlent une autre langue à la maison. Ces compétences, liées à l'histoire personnelle des élèves constituent une richesse à la fois culturelle et linguistique. [...] Par ailleurs, partir des langues parlées par les élèves signifie s'intéresser au répertoire langagier de la classe pour déconstruire les hiérarchies implicites qu'il existe parfois entre les langues. (p. 24)

Enfin, depuis 2016, le MEN organise La semaine des langues pour « valoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle sur le territoire ». Dans la page de présentation du site<sup>39</sup>, « l'élève allophone » est considéré comme une ressource montrant ainsi que toutes les langues peuvent être valorisées.

On a pu donc constater que les textes institutionnels en France ont depuis une dizaine d'années considérablement évolué en reconnaissant, dans un premier temps l'existence des langues familiales des élèves puis en les valorisant au sein de l'institution scolaire.

Avant d'apparaître dans les textes internationaux, européens et français, la notion de plurilinguisme a fait l'objet de débats entre chercheurs et sa définition a évolué tout au long du XXe siècle.

## **2. *Qu'est-ce que le plurilinguisme ?***

### **2.1. *Plurilinguisme : des définitions qui évoluent***

Il faut distinguer le plurilinguisme du multilinguisme qui est « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). « La notion de multilinguisme renvoie au territoire et celle de plurilinguisme à l'individu. » (Anciaux, 2003, p. 58).

Une première définition très restrictive est proposée par le linguiste américain Bloomfield (1935) :

Le cas extrême dans [la] connaissance d'une langue étrangère survient lorsque le locuteur est si compétent qu'on ne peut le distinguer des locuteurs autour de lui pour qui cette langue est leur langue maternelle. [...] Lorsque cette connaissance parfaite d'une langue étrangère ne s'accompagne pas d'une perte de la langue maternelle, nous aboutissons au bilinguisme, connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles. » (p. 57)

Ce mythe de l'individu bilingue qui serait la somme de deux individus monolingues va être remis en cause dans les années 1970 et 1980. Grosjean (1984) écrit que le bilingue qui a une maîtrise parfaite de ses deux langues est l'exception et il propose une autre définition plus représentative des personnes bilingues :

...est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir ». (p. 16)

---

<sup>39</sup> <https://www.education.gouv.fr/semaine-des-langues-vivantes-11996>

Grosjean (2015) ajoute que les compétences langagières d'une personne bilingue ne sont pas figées et vont évoluer en fonction des besoins et du contexte. Dans cette évolution du terme bi-plurilinguisme, on est passé d'une conception basée sur les compétences à une conception basée sur les usages. Aujourd'hui, c'est l'usage de plusieurs langues au quotidien qui permet de définir une personne comme bi-plurilingue. On appelle plurilinguisme « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de compétence de communication » (Cuq, 2003, pp. 195-196). Dans la section suivante, je définirai cette compétence de communication et ses prolongements.

## ***2.2. La compétence plurilingue et le répertoire verbal***

Comme le soulignent Castellotti & Moore (2011, p. 245), la notion de compétence plurilingue, « largement diffusée par le biais des travaux du Conseil de l'Europe, a été préparée par une série de travaux antérieurs, qui ont largement contribué à en configurer l'élaboration ».

Gumperz (1964), sociolinguiste américain, développe la notion de « répertoire verbal » selon laquelle chaque locuteur, qu'il soit monolingue ou plurilingue, dispose de ressources langagières et linguistiques propres qu'il va utiliser pour interagir dans les diverses situations de communication auxquelles il participe. Le chercheur ne s'intéresse plus au fonctionnement d'un système linguistique normé qui serait figé mais aux pratiques discursives réelles des sujets bi-plurilingues. Vingt ans plus tard, Hymes (1984)<sup>40</sup>, anthropologue et sociolinguiste américain, va définir la « compétence de communication » comme une mobilisation appropriée des ressources langagières et linguistiques :

« Nous devons donc expliquer le fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriée. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions » (p. 74)

C'est donc à partir de ces travaux ainsi que ceux de Cummins dans les années 80 qui postulent l'existence d'une « compétence sous-jacente commune », que va être développée la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » dans les travaux préparatoires à l'élaboration du CECR :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers,

---

<sup>40</sup> Cité dans le cours M2 « Plurilinguisme : aspects sociolinguistiques et éducatifs » de Christine Perego (2022-2023)

plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore & Zarate, 1997, p.12 et CECR, 2011, p. 129)

Ces chercheurs considèrent que cette compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas une juxtaposition de compétences de communication égales en deux ou plusieurs langues. Le sujet bi-plurilingue peut avoir une maîtrise différente de chacune de ses langues et il choisit de les utiliser en fonction de ses besoins ou de son désir : c'est une compétence fonctionnelle. La configuration de la compétence plurilingue et pluriculturelle est « évolutive et malléable : elle s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12).

Tous ces travaux de recherche en faveur du plurilinguisme infusent difficilement la société et les préjugés sur le bilinguisme restent fortement ancrés (Clerc, 2008). Et pourtant de nombreux auteurs affirment que, dans le monde, le plurilinguisme est la norme et le monolingue l'exception. (Anciaux, 2013 ; Auger, 2021 ; Blanchet & Clerc, 2015). Et à l'école, qu'en est-il des représentations des enseignants ? Être plurilingue, est-ce considéré comme une chance ou comme un obstacle à l'école ?

### **3. Les enjeux du plurilinguisme à l'école**

#### **3.1. Le plurilinguisme est-il une contrainte ?**

Une distinction est généralement faite entre deux sortes de bilinguismes : celui d'élite (langues dominantes) envisagé comme un atout et celui de masse (langues minorées) considéré comme un problème (Hélot, 2007). Pour la plupart des enseignants et malgré les recherches et les textes en faveur du plurilinguisme, le plurilinguisme de leurs élèves serait généralement un handicap (Billiez, 2007). Clerc ajoute que :

de nombreuses recherches (entre autres Varro, 1990 ; Tabouret-Keller, 1990) sur les représentations du bi-plurilinguisme des élèves migrants ont montré combien celui-ci était souvent vu comme un obstacle, une des causes des difficultés scolaires. [...] la langue familiale est rarement perçue comme un patrimoine sur lequel on peut s'appuyer pour aller vers l'autre langue et, plus inquiétant, il n'est pas rare qu'elle soit considérée comme un handicap. [...] Pour d'autres, le bi-plurilinguisme n'est un atout que s'il y a maîtrise parfaite des langues à l'écrit comme à l'oral [...] ce qui révèle une méconnaissance des caractéristiques des compétences plurilingues et du rôle structurant de la langue maternelle dans l'acquisition d'une autre langue. » (Clerc, 2008, pp. 188-189)

Une étude de Nante et Trimaille (2011) conclut que « les représentations des enseignants concernant les langues et le bilinguisme des élèves ont globalement peu évolué », en particulier chez ceux travaillant en contexte plurilingue (p. 114).

Plus récemment, Perego (2023) pointe que les enseignants, malgré leur empathie et volonté de reconnaître les langues de leurs élèves, se heurtent à leurs propres représentations, en particulier celle de considérer la langue comme une « barrière » plutôt que comme un « pont ». Ils pensent aussi, à tort, qu'il faut que l'enfant parle le français en famille. Perego (*ibid*) utilise le terme « d'insécurité pédagogique » pour expliquer la contradiction qui existe entre des préconisations officielles innovantes en faveur de l'inclusion des élèves plurilingues et des habitudes professionnelles bien ancrées. « Les enseignants vivent ces situations comme difficiles. » (p. 26). Azaoui (2020) ajoute qu'une réelle souffrance est ressentie par les enseignants qui se trouvent en tension avec les objectifs d'une école inclusive pour les élèves en grande précarité et leur volonté de leur faire apprendre au maximum.

Le besoin de formation se fait ressentir chez les enseignants. Galligani (2022) pense qu'« un travail sur les représentations, croyances et savoirs [...] est à poursuivre, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue des enseignants, pour que les résistances souvent rencontrées sur le terrain scolaire tendanciellement monolingue soient levées grâce à un travail de reconnaissance des compétences plurilingues et de leur utilisation pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. » (p. 52). À ce manque de formation, s'ajoute une méconnaissance des textes (et je m'inclus dans cette affirmation). Un rapport de l'OCDE insiste pourtant sur le rôle prépondérant de l'école et propose « d'encourager l'ensemble des enseignants, et pas uniquement le personnel spécialisé, à se préparer à travailler avec des classes placées sous le signe de la diversité. » (2015, p. 7)

Je constate donc que les enseignants considèrent le bi-plurilinguisme de leurs élèves comme une contrainte, un handicap qui freinent leurs apprentissages et met les enseignants eux-mêmes en difficulté. Mais ne gagnerait-on pas plutôt à considérer le plurilinguisme comme une richesse, une opportunité ? Je tenterai de répondre à cette question dans la partie suivante.

### ***3.2. Et si le plurilinguisme était plutôt une opportunité ?***

Il existe actuellement un consensus autour des bienfaits du plurilinguisme et ce depuis plusieurs dizaines d'années. « Enseigner une langue sans tenir compte des langues parlées et écrites par ailleurs par les élèves est un gâchis cognitif, une réelle perte de temps et peut avoir des répercussions émotionnelles négatives pour l'apprenant [...] L'enseignant doit impérativement considérer les langues comme des ressources. [...] Les chercheurs (Cummins dès les années 1970, et 150 recherches après lui) ont pu le démontrer il y a plus

d'un demi-siècle. » (Auger *et al.*, 2021, p. 63). Ces auteurs précisent les dangers d'ignorer les langues familiales à l'école.

Cummins (1980) a utilisé l'image de l'iceberg pour montrer que l'apprentissage des langues ne se réalisait pas de manière cloisonnée mais qu'il existait une compétence sous-jacente commune à toutes les langues de l'individu.

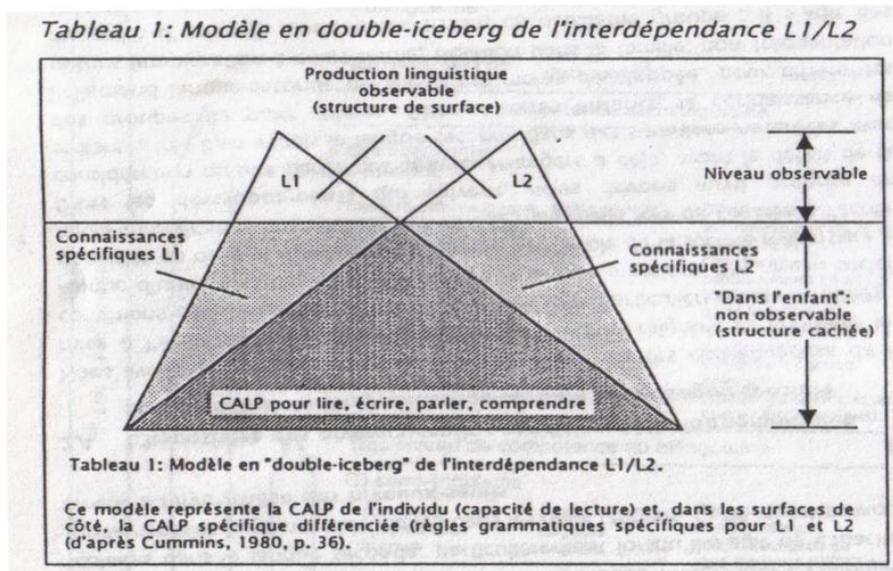


Figure 4. Double iceberg de l'interdépendance L1/L2 de Cummins

Les compétences langagières telles que lire, écrire, parler ou comprendre ne s'apprennent qu'une fois et se transfèrent d'une langue à l'autre. « Il suffit donc d'offrir des ponts aux enfants pour qu'ils opèrent ces transferts (Auger *et al.*, 2021, p. 38).

Selon Moore (citée par Perregaux, 2004 p. 159), « loin de parasiter ou de retarder le travail sur la langue cible, la réflexion et l'analyse consciente, par exemple, de fonctionnements d'autres systèmes comparés à ceux de la langue maternelle, vont favoriser la distanciation par rapport au code pour mieux se l'approprier. ». L'auteure insiste sur la nécessité de s'appuyer sur le « déjà là ». L'enseignant devrait donc organiser des activités pour permettre ces transferts. Dans un DVD intitulé « Comparons nos langues »<sup>41</sup>, Auger (2005) propose une démarche d'apprentissage du français auprès des ENA à l'intention des professeurs. On y voit des activités dans lesquelles l'enseignant s'appuie sur les langues familiales des élèves en les comparant avec la langue cible. Les élèves développent ainsi des connaissances métalinguistiques dans les deux langues. L'enseignant reste donc l'expert de sa langue et l'élève de ses langues. « L'utilisation des langues des élèves est l'un des moyens

<sup>41</sup> « Comparons nos langues » : <https://www.youtube.com/watch?v=ZiBiAoMTBo&t=7s>

de mettre l'accent sur ce dont est capable l'enfant. Inclure les premières langues des élèves à l'éducation dans une nouvelle langue cible leur permet d'accéder aux contenus d'apprentissage plus rapidement. » (Auger *et al.*, 2021, p. 58).

Les travaux des chercheurs ont été récemment pris en compte dans les recommandations de l'EN. Dans le nouveau programme de langues vivantes au lycée au paragraphe « correction grammaticale », on peut lire que « L'élève est conduit à mobiliser ses connaissances de la langue française et des autres langues qu'il connaît afin de mieux saisir la différence ou la proximité avec la langue étudiée. La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage. » (BO n° 1, 2019, p. 115)<sup>42</sup>.

Le schéma ci-dessous représentant les relations entre l'apprenant et les langues présentes à l'école montre la combinaison possible des langues<sup>43</sup> :

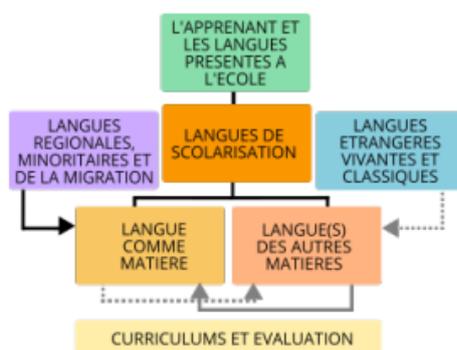


Figure 5. L'apprenant et les langues présentes à l'école

Certains chercheurs avancent que les personnes bi-plurilingues ont des capacités supérieures aux personnes monolingues dans certains domaines. Pour Grosjean (2015, p. 11), « l'enfant bilingue montre souvent une supériorité par rapport à l'enfant monolingue pour ce qui concerne l'attention sélective, la capacité à s'adapter à de nouvelles règles, et les opérations métalinguistiques. ». Moro, ethnopsychiatre, confirme, dans une vidéo du site Dulala<sup>44</sup>, ces propos et ajoute d'autres atouts : une meilleure capacité de compréhension du monde, une meilleure confiance en soi et empathie, de meilleures capacités relationnelles et même de meilleurs résultats scolaires. Le BO (cité précédemment) encourage « l'élève à

<sup>42</sup> [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=38502](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502)

<sup>43</sup> [Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle - Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle \(coe.int\)](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502)

<sup>44</sup> « Quels sont les avantages du bilinguisme ? » <https://dulala.fr/videos-sur-le-plurilinguisme-et-le-bilinguisme/>

mobiliser l'ensemble de son propre répertoire plurilingue (toutes les langues que l'élève peut pratiquer et auxquelles il est exposé), ce qui lui permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider sa capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre. » (p. 116).

Ces atouts sont cependant liés à une condition : une représentation positive de son bi-plurilinguisme. « Le fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans la capacité à s'investir aussi dans la langue de scolarisation. » (Castellotti *et al.*, 2011, p. 2). Moore (2006) a constaté en comparant les stratégies d'apprentissages d'enfants monolingues et d'enfants bilingues face à la découverte d'une nouvelle langue que le seul fait d'être bilingue ne suffisait pas pour développer des compétences linguistiques et métalinguistiques. Un environnement dans lequel le plurilinguisme est valorisé et le travail sur les langues encouragé, est nécessaire. Dans le cas contraire, « les études montrent que les élèves en insécurité linguistique progressent moins vite, moins bien et sont plus susceptibles de décrocher (OCDE 2015). » (Auger *et al.*, 2021, p. 51).

Le schéma ci-dessous résume les conséquences d'une prise en compte des langues des élèves ou non en milieu scolaire (Auger *et al.*, 2021, p. 36) :

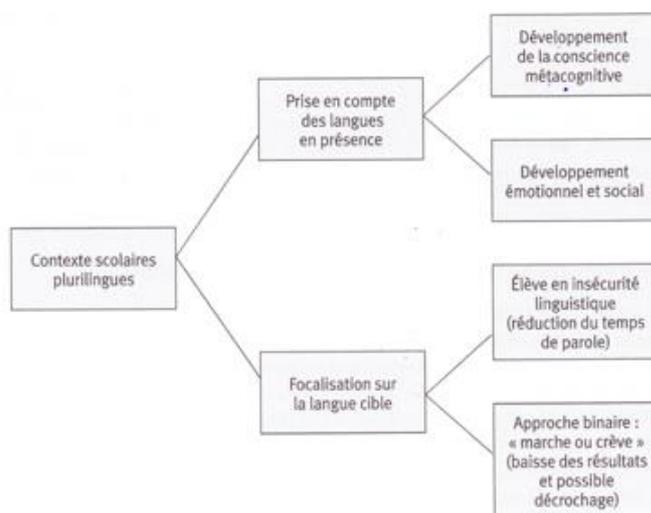


Figure 6. Prise en compte ou non des langues à l'école

Le plurilinguisme semble constituer un atout pour le sujet bi-plurilingue. Mais selon l'OCDE, il est aussi une richesse pour le pays d'accueil. « La réponse des systèmes d'éducation face à l'immigration a une incidence considérable à la fois sur le succès ou non de l'intégration des immigrants dans leurs communautés d'accueil et sur le bien-être économique et social de l'ensemble des membres de la communauté qu'ils servent [...] Ces

élèves extrêmement motivés, qui parviennent à surmonter le double désavantage de la pauvreté et de l'immigration, ont le potentiel d'apporter des contributions exceptionnelles à leur pays d'accueil. » (OCDE, 2015, p. 2). De plus, la diversité est une richesse pour la société en général et l'école en particulier. Une classe avec des élèves aux langues et cultures différentes est une richesse pour tous, enfants et adultes.

### ***3.3. Le plurilinguisme, une notion qui divise ?***

Le consensus autour de la valorisation du bi-plurilinguisme est parfois nuancé par certains chercheurs. Little *et al.* (2011) expliquent la difficulté de montrer la supériorité d'un système éducatif sur un autre en citant plusieurs contextes (belge, flamand, californien). Selon eux, les études sont soit incomplètes soit pas assez nombreuses pour affirmer l'impact positif d'une éducation bilingue. Canut et Duchêne (2011) proposent de :

[...] renoncer en partie à une vision enchantée ou romantique de la diversité linguistique, ceci afin de parvenir à une vision nécessairement plus contrastée, fondamentalement moins idéaliste, mais probablement plus à même de poursuivre la réflexion sur les articulations complexes entre langues, pouvoir et inégalités sociales. (p. 12)

Arneton, cité par Nante et Trimaille, ne met, également, en évidence « ni effets négatifs ni effets positifs du bilinguisme, insistant plutôt sur les déterminismes liés à l'origine sociale des élèves. » (2013, p. 105)

Enfin, Matthey <sup>45</sup>, cité par Roussel (2020, p. 31) se demande si « les études favorables, dont les auteurs sont la plupart du temps bilingues ne reflèteraient pas surtout un besoin de reconnaissance de l'expérience bi-plurilingue qu'ils vivent, comme un biais méthodologique ? »

Quoi qu'il en soit, prendre en compte chaque élève, le respecter et valoriser toutes ses compétences apparaît comme une nécessité. Pour ce faire, l'inclusion des EANA à l'école paraît indispensable.

---

<sup>45</sup> Conférence « Le plurilinguisme à l'école entre science et politique » 2017

## Chapitre 5. L'inclusion scolaire en France

L'inclusion a été pensée à l'origine pour les personnes en situation en handicap mais son champ d'action s'est ensuite élargi à d'autres publics qualifiés de « vulnérables » tels que les EANA. Je me demanderai donc, dans un premier temps, quelle a été l'évolution du concept d'inclusion en distinguant l'intégration de l'inclusion. Ensuite je définirai les conséquences de cette évolution sur les systèmes éducatifs et les élèves. Enfin, je terminerai sur les nécessaires transformations du système éducatif pour une inclusion effective des élèves.

### 1. *De l'intégration à l'inclusion*

#### 1.1. *Historique*

Les deux termes d'intégration et d'inclusion sont souvent pris comme synonymes et utilisés parfois conjointement dans les textes et les discours. Or ce sont deux notions bien distinctes dont je propose un bref rappel historique de leur évolution terminologique.

En France, le terme d'intégration a une connotation politique et est liée à la question de l'immigration. Après la Seconde guerre mondiale, la France a mené une politique d'intégration des travailleurs étrangers qu'elle avait fait venir afin de reconstruire le pays. Concernant l'institution scolaire, les premiers dispositifs d'accueil d'élèves étrangers dans les années 70 visait à faciliter l'intégration des enfants de migrants étrangers à leur nouveau milieu scolaire après avoir passé une année dans une classe spécifique. Les enfants handicapés sont eux aussi inscrits dans des classes spécialisées avec une éventuelle possibilité à terme d'intégrer une classe ordinaire. Selon Pelletier (2020, p. 12), « C'est ainsi que le système spécialisé souhaite offrir, à l'époque, ce détour ségrégatif destiné à faciliter la future intégration de ces élèves dans la société. En résulte une intégration conditionnée à la situation de l'enfant qui doit pouvoir s'adapter à l'école ordinaire (et non le contraire). »

Le glissement vers l'inclusion va venir des organismes internationaux dans les années 90. Suite à la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, l'Unesco introduit le concept d'inclusion dans la Déclaration de Salamanque en 1994<sup>46</sup>. « Toutes les parties concernées doivent à présent s'employer à relever le défi et à œuvrer pour que l'éducation soit véritablement POUR TOUS<sup>47</sup>, et en particulier pour les plus vulnérables et

---

<sup>46</sup> [Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux - UNESCO Bibliothèque Numérique](#)

<sup>47</sup> En majuscule dans le texte

ceux qui ont les plus gros besoins. » (Préface). L'organisation recommande la scolarisation en milieu ordinaire de tous les enfants. « Nous sommes convaincus et nous proclamons que : [...] les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » (p. viii). Ce texte majeur dépasse le champ du handicap et élargit l'inclusion à tous enfants quelles que soient leurs caractéristiques. « Le terme *besoins éducatifs spéciaux* renvoie à tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage [...] : les enfants handicapés, les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques et culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. » (p. 6). En France, c'est la loi sur le handicap du 11 février 2005 qui affirme le droit à l'école en milieu ordinaire pour tout élève en situation de handicap, qui va véritablement donner de l'élan à la réflexion sur l'inclusion en général. Deux textes européens, le Livre vert de la Commission des Communautés Européennes publié en 2008 et la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009, vont encourager les politiques éducatives d'inclusion pour les enfants migrants en particulier l'inclusion sociale. En France, le terme d'inclusion sera utilisé pour la première fois officiellement pour les élèves allophones dans les circulaires de 2012. « Le terme *inclusion* apparaît à quatre reprises suivant trois paramètres : le moyen de socialisation (inclusion sociale), les critères d'inscription scolaire (inclusion administrative) et l'affirmation que la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun (inclusion légale). » (Mendonça Dias *et al.*, 2020, p. 125)

Et il faut attendre la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République pour que l'inclusion scolaire s'applique à « tous les enfants, sans distinction ».

Mais en quoi consiste l'école inclusive ?

### ***1.2. Définition de l'école inclusive***

Selon Thomazet (2008), « [...] le terme d'inclusion est apparu dans le vocabulaire de langue française pour décrire une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui supposait, non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs, etc., des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique, afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondant à leur âge, et cela, quel que soit leur niveau scolaire. » (p. 128). On ne se

centre plus exclusivement sur l'élève et son écart à la soi-disant norme mais sur le système scolaire et ses acteurs. Ce n'est pas l'élève mais le système qui est mal adapté. « L'inclusion ne relève pas d'un problème relatif à la nécessité d'un changement de regard, mais plutôt à celle d'un changement dans la direction du regard. » (Pelletier, 2020, p. 22). Ce nouveau paradigme met en faillite « le modèle de l'égalité des chances et de la méritocratie. » (Bauer *et al.*, 2019, pp. 20-21). L'école inclusive se construit sur un nouveau modèle fondé sur l'équité et la justice sociale :

L'école inclusive porte au cœur de sa réflexion la capacité du système à faire réussir tous les élèves. La notion de justice n'est donc plus pensée comme une manière de traiter les élèves de la même manière, mais comme une distribution équitable des ressources et une reconnaissance par laquelle les caractéristiques des élèves, leurs différences inter et intra-individuelles, deviennent légitimes à l'école, permettant ainsi de réduire les inégalités et d'assurer une réussite partagée par le plus grand nombre. Les valeurs de justice sociale et d'équité sont donc au cœur des fondements du paradigme inclusif. (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, cités par Bauer *et al.*, 2019, p. 21)

Ce n'est plus aux apprenants de s'adapter au système mais c'est à l'école de s'adapter et de se transformer pour que tous les apprenants bénéficient des mêmes droits. Le schéma ci-dessous illustre ce propos :

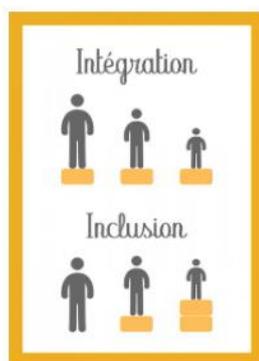


Figure 7. Schéma intégration vs inclusion<sup>48</sup>

L'intégration représente l'égalité des chances. Chaque élève, quels que soient ses besoins, bénéficie du même enseignement, du même soutien (symbolisé par la brique jaune). L'égalité conduit donc à l'injustice puisque les élèves ont des besoins différents. Dans l'inclusion, au contraire, c'est l'équité qui prime et chaque élève est aidé en fonction de ses besoins pour parvenir à une égalité de résultat donc de justice sociale.

L'éducation inclusive nécessite de « délaisser la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire. » (Ebersold, 2009, p. 61). « Comme le rappelle Lahire (1998), la pluralité n'est pas

<sup>48</sup> [Qu'est-ce que l'école inclusive ? Comment la mettre en place ? | Hachette Éducation - Enseignants \(hachette-education.com\)](https://www.hachette-education.com/)

l'exception, mais plutôt la règle. » (Pelletier, 2020, p. 16). La diversité devient donc la norme à l'école. Le tableau ci-dessous compare les principes de l'intégration et de l'inclusion (Auger *et al.*, 2021, p. 123) :

| INTÉGRATION  | INCLUSION  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se concentre sur la normalisation (monolingue/monoculturelle).</li> <li>• Les différences sont problématisées pour éviter la ségrégation au niveau individuel (certains doivent être intégrés, d'autres non).</li> <li>• L'action vise l'individu.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vise la diversité (plurilingue et pluriculturelle).</li> <li>• Les différences comme un enrichissement pour éviter l'exclusion au niveau des relations (chacun de nous doit être inclus).</li> <li>• L'action vise l'environnement éducatif/ social.</li> </ul> |

Figure 8. Intégration vs inclusion

Cependant, si un consensus semble exister dans les travaux de recherche et les textes institutionnels nationaux et internationaux sur la nécessaire inclusion de tous les enfants dans l'école, la focalisation se fait davantage sur les enfants en situation de handicap que sur ceux issus de l'immigration. Perregaux (citée par Bauer *et al.*, 2019, p. 21) ajoute qu'« il semble que la société accepte mieux l'idée de devoir donner une place aux personnes nées ici avec une déficience, plutôt qu'aux personnes sans handicap nées ailleurs, quand cet *ailleurs* semble culturellement trop éloigné. ». C'est en lien avec la question de l'immigration qui est un sujet sensible et toujours en débat dans la société. Très récemment, le sociologue Laacher, écrivait une tribune dans *Le Monde* dénonçant la proposition du parti Les Républicains d'inscrire dans la Constitution le principe d'assimilation. Ce principe, totalement opposé à celui d'inclusion, a pour objectif l'absorption des différences. Or ces différences ne constitueraient-elles pas un bénéfice pour tous : élèves à besoins éducatifs particuliers (désormais BEP) ou pas et pour la société en général ?

## 2. *L'inclusion : une utopie ?*

Pour répondre à cette question, les avantages de l'inclusion seront énoncés ainsi que les conditions nécessaires à une inclusion effective.

### 2.1. *Les avantages de l'inclusion*

#### 2.1.1. *Pour l'élève à besoins éducatifs particuliers*

De nombreux travaux mettent en évidence les bénéfices de l'inclusion (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013, p. 138), que ce soit au niveau individuel ou au niveau collectif.

L'inclusion en milieu ordinaire est indispensable pour l'insertion sociale des élèves allophones. L'apprentissage du métier d'élève et des codes scolaires se fait avec l'enseignant mais aussi dans la relation avec les pairs. On ne vient pas à l'école uniquement pour acquérir des compétences académiques mais aussi pour développer des compétences sociales. Auger *et al.* (2021) rappellent que « tous les enfants ont un besoin profond d'être eux-mêmes, d'être acceptés tels qu'ils sont, de sentir qu'ils appartiennent à un groupe. » (p. 132). L'inclusion est donc nécessaire pour éviter la stigmatisation et développer l'estime de soi des EANA. Cette confiance permet à l'élève de mieux s'investir dans les apprentissages. Concernant les apprentissages scolaires, la classe ordinaire offre un environnement d'apprentissage plus stimulant et un élève en difficulté progresse mieux s'il fait partie d'un groupe d'élèves motivés (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Goï et Bruggeman (2013) ont résumé dans un tableau les différentes représentations et dynamiques induites par les types de dispositifs :

| Dispositif institutionnel                 | Classes « fermées »  | Intégration en cursus ordinaire et accompagnement UPE2A | Classes ordinaires sans accompagnement |
|---|--|---|--|
| Représentations de l'altérité             | ←----- Continuum altéritaire entre -----→<br>« assignation à l'altérité »                      « indifférences aux différences » |   |  |
| Catégorisation du français enseigné       | FLE  | FLS   | FLM                                    |
| Dynamiques d'intégration versus exclusion | Processus à « horizon ségrégatif »   | Processus à « horizon inclusif »                        | Processus à « horizon assimilatif »    |

Figure 9. Potentialités inclusives/ségrégatives des cristallisations contextuelles relatives aux EANA

Elles ajoutent que le dispositif actuel permet « une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle de **l'ensemble des élèves**, ENA<sup>49</sup> et autres. » (p. 7).

### 2.1.2. Pour tous

Les pratiques inclusives sont donc une opportunité pour aider tous les élèves quels que soient leurs besoins ou leurs difficultés. Thomazet (2006) constate que les enseignants sont souvent tiraillés face à des classes hétérogènes et se demandent quel choix faire ? « Enseigner aux meilleurs, au risque de perdre les plus faibles ou enseigner aux plus faibles, au risque de faire baisser le niveau, à moins que l'on enseigne à "l'élève moyen standard",

<sup>49</sup> Ancienne dénomination des EANA (ENA = Élèves nouvellement arrivés »)

ralliant ainsi la majorité, tout en délaissant les marges ! [...] l'approche inclusive a la prétention de rejoindre tous les élèves, sans faire baisser le niveau, autrement dit, d'être véritablement équitable.» (p. 24). Les adaptations prévues pour les EANA peuvent être utiles à d'autres élèves. Dans un cours de Master<sup>50</sup>, un intervenant, G. C., professeur au collège (SVT et UPE2A) expliquait qu'en classe ordinaire les adaptations pédagogiques étaient pensées pour les EANA et tous ceux qui en avaient besoin.

Les élèves qui n'ont pas besoin d'aide particulière en classe ne seraient pas pénalisés selon plusieurs études citées par Curchod-Rudi *et al.* (2013). Cherqui et Peutot (2015) avancent que le tutorat présente pour ces élèves un intérêt sur le plan cognitif et sur le plan social.

D'autres auteurs vont plus loin et suggèrent « un renversement de perspective : les élèves issus de l'immigration ne seraient-ils pas des élèves à *ressources particulières* dans une école à besoins particuliers ? » (Bauer *et al.*, 2019, p. 26). Pour que ces ressources soient utiles à l'élève et à toute la classe, il faut aller au-delà « des seules reconnaissance et valorisation de la diversité pour aller vers une mobilisation de cette dernière en tant que ressource pour les élèves eux-mêmes, pour la classe et pour la société » (*ibid*). La ressource la plus évidente, le plurilinguisme, a déjà été évoquée dans le chapitre précédent. La diversité va permettre à chacun de développer de nouvelles valeurs et attitudes : la tolérance, la confiance en soi et l'estime de soi. (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Thomazet (2008) indique que la peur de la différence est normal chez les enfants et que la diversité des élèves est « l'occasion d'un travail sur la singularité de l'humain et l'ouverture à l'altérité. » (p. 133)

Le cercle vertueux inclusion / confiance en soi / réussite scolaire va permettre une meilleure insertion sociale et professionnelle des EANA. Alors que l'échec scolaire est un véritable gâchis pour l'individu qui va entraîner une « désillusion source de désenchantement scolaire et social » (Ebersold, 2009, p. 62) mais aussi pour la société tout entière car cela va entraîner des coûts sociaux et financiers considérables. Ces raisons économiques s'ajoutent aux raisons humanistes en faveur de l'inclusion.

Une inclusion effective et efficace ne peut se faire sans transformer le système éducatif et ses acteurs.

---

<sup>50</sup> Cours M2 « Élèves allophones et français langue de scolarisation »

## ***2.2. Les nécessaires transformations***

### ***2.2.1. Transformation des pratiques enseignantes***

L'inclusion, dont nous avons constaté les bénéfices, ne peut se faire sans la participation pleine et entière des enseignants spécialisés ou non. Mais « la traduction en action de ces principes [*de l'inclusion*] n'est pas si simple et est source de tensions et de préoccupations des acteurs » (Pelletier, 2020, p. 15). De nombreux chercheurs ont fait le constat d'un malaise ou d'un épuisement professionnel chez les enseignants (Perego 2023, Reverdy 2019, Pelletier 2020, Thomazet 2008, Curchod-Ruedi *et al.*, 2013), en particulier chez les enseignants spécialisés ou ceux accueillant des élèves à besoins particuliers dans leur classe (Reverdy, 2019). Les raisons sont diverses. Les enseignants se sentent démunis face à la diversité des profils des élèves de leur classe. La gestion de cette diversité nécessite un changement de leur conception de l'enseignement, d'un même enseignement pour tous à l'individualisation des parcours et parfois une déconstruction de stéréotypes et de préjugés. L'école inclusive demande à l'enseignant « un changement paradigmatique. [...] considérer cette dernière [*la diversité*] non plus comme un problème qu'il faut surmonter, mais comme une occasion qu'il faut saisir. » (Thomazet, 2008, p. 132). Le sentiment d'incompétence est source de stress pour les enseignants et peut engendrer une déshumanisation de la relation avec les élèves vulnérables quel que soit leur engagement moral par ailleurs.

Le déficit de formation initiale et continue ne permet pas de faire bénéficier aux acteurs de terrain des avancées des chercheurs en sociolinguistique qui ont, depuis les années 1960, modifié leur façon de penser la langue et le langage. Or Auger *et al.* évoquent l'indispensable triangulation entre les familles, les enseignants et la recherche (pp. 19-20). Les enseignants estiment être seuls face au défi de l'école inclusive. Or la pédagogie de l'inclusion « part du principe que nous sommes tous différents et que nous avons tous besoin d'être inclus, adultes comme enfants, enseignants comme enseignés. » (Auger *et al.*, 2021, p. 23).

### ***2.2.2. Transformation des systèmes éducatifs***

En plus d'une formation sur la pédagogie inclusive (c'est-à-dire un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent une adaptation à la diversité des élèves tout en maintenant des objectifs communs) et les spécificités des EANA, il apparaît nécessaire et urgent de transformer aussi le système scolaire pour que l'inclusion de l'élève ne relève pas de la seule responsabilité de son ou ses enseignants. Le « soutien social » des enseignants apparaît donc comme indispensable (Curchod *et al.*, 2013, p. 138). Les auteurs

recommandent plusieurs modalités de soutien. Tout d'abord la mise en place d'une collaboration entre l'enseignant et des personnes-ressources spécialisées. Ebersold (2009) recommande une approche holistique de l'élève en impliquant la famille et les professionnels pour co-construire des stratégies éducatives.

Enfin le soutien social collectif qui engage l'ensemble de l'établissement scolaire. Cette recommandation était déjà inscrite dans la déclaration de Salamanque :

Une bonne gestion scolaire dépend de la participation active et créative des professeurs et du reste du personnel, de la collaboration et du travail en équipe, afin de satisfaire les besoins des élèves. [...] Chaque école devra être une communauté responsable **collectivement** de la réussite ou de l'échec de chaque élève. **L'équipe tout entière**, et non le maître seul, devra assumer la responsabilité de l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux. (pp. 23-24)

Cette recommandation est reprise dans le document Eduscol, 30 ans plus tard on peut lire : « [...] la formation des acteurs devient alors prégnante quelle que soit la place des acteurs dans la chaîne hiérarchique ou l'organigramme institutionnel (enseignants, cadre, formateurs Casnav, etc.)... ». Les chefs d'établissement doivent instituer un climat scolaire serein en favorisant la cohésion des équipes, en organisant des concertations et interactions régulières en s'appuyant sur un projet commun. Ce climat aurait un effet positif sur les enseignants et les élèves. (Curchod-Ruedi et *al.*, 2013)

Plaisance, cité par Thomazet (2006), souligne l'importance des dénominations et dans le cas de l'inclusion, indique que « bien sûr, le seul changement de mot ne permettra pas de changer les pratiques, mais il permettra de penser autrement l'accueil de tous les enfants à l'école ordinaire... car les mots font aussi les choses. » (p. 26)

En conclusion à ce chapitre, on constate que l'école inclusive nécessite un changement de posture professionnelle de la part de tous les acteurs scolaires. Or celui-ci « ne se décrète pas seulement par une volonté politique ou légale. » (Bauer *et al.*, 2019, p. 30). Les résistances sont encore nombreuses et les recommandations internationales depuis 1994 ainsi que les travaux de recherche foisonnants, peinent à s'imposer même si des progrès ont eu lieu depuis une dizaine d'années.

Soyons optimiste, l'école inclusive est une utopie oui, mais une utopie réaliste.

Dans le chapitre suivant, j'évoquerai deux modalités de prise en compte de la diversité linguistique pour une meilleure inclusion des langues et des élèves.

## Chapitre 6. Coopération et médiation en classe

Dans ce chapitre, je détaillerai les deux notions de coopération et de médiation, en lien avec l'expérimentation menée en classe.

### 1. La coopération

Le CECR encourage le travail de groupe dans lequel il y voit de nombreux avantages (Conseil de l'Europe, 2001, p. 99). La coopération est recommandée par le Code de l'Éducation nationale dans son article L 111-1 : « Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il [*le service public*] favorise la **coopération** entre les élèves. ». Les termes coopérer / coopération apparaissent douze fois dans les derniers programmes du cycle 3 parus en 2020. Dans le chapitre « Les méthodes et outils pour apprendre », on peut lire : « Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Ils doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de **coopérer** en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. » Mais comment la coopération se caractérise-t-elle à l'école ?

#### 1.1. Définitions

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)<sup>51</sup> donne cette définition générale de la coopération : « Action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune. » puis propose une définition plus sociologique : « Aide, entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun. ». Ces deux définitions s'appuient sur un résultat à atteindre. Olry-Louis (2011) précise qu'en milieu scolaire la coopération est définie, outre le but à atteindre, par un processus : « c'est la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins. » Les apprentissages se réalisent dans l'interaction. Selon Olry-Louis (2011), il existe deux types d'interactions :

Dans les travaux sur les interactions éducatives, on distingue habituellement les interactions de tutelle et les interactions entre pairs. Si l'on considère la nature des échanges, cette distinction est fondée. En effet, alors que *les interactions de tutelle* s'observent au sein de dyades asymétriques experts novices dans lesquelles l'expert – un adulte ou un pair entraîné à bien maîtriser la tâche – intervient à des degrés divers dans l'activité du novice pour l'aider à s'approprier des savoirs, *les interactions symétriques entre pairs* sont *a priori* caractérisées par une équivalence de compétences et de rôles, la tâche consistant à résoudre un problème à plusieurs. (paragraphe 6)

---

<sup>51</sup> [COOPERATION : Définition de COOPERATION \(cnrtl.fr\)](http://cnrtl.fr)

Bigot (2011), utilise, pour les interactions de tutelle entre pairs, le terme d'« ex-pair-tise ». Le schéma ci-dessous résume les différentes formes de coopération et les relations qu'elles engendrent (Connac, 2018) :

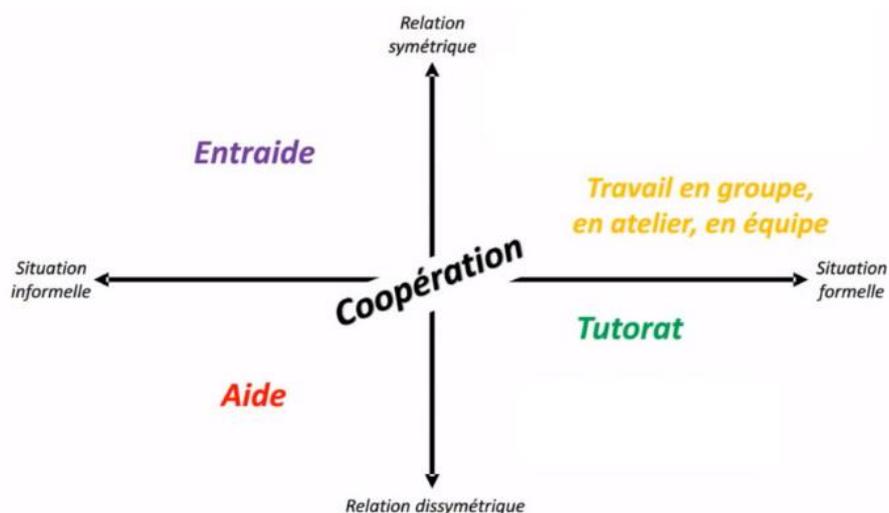


Figure 10. Carte conceptuelle de la coopération entre élèves

Mais nous verrons plus loin que les différents types de tutelle peuvent alterner au cours d'une même séance entre élèves plurilingues.

### ***1.2. Les objectifs de la coopération à l'école***

Le travail en groupes d'élèves est une pratique courante dans l'éducation. Reverdy (2016) ajoute que l'intérêt de la coopération fait largement consensus dans le monde de l'éducation. Connac (2017) rappelle que la coopération entre élèves répond à trois objectifs :

- Améliorer l'investissement des élèves dans les tâches proposées ;
- Prendre en compte la diversité des élèves ;
- Sensibiliser à la citoyenneté et promouvoir les valeurs de la république.

Dans le cadre de mon expérimentation, ce sont les deux premiers objectifs qui sont recherchés. Les bénéfices de la coopération sont donc individuels et collectifs. Les connaissances des apprenants se développent sous l'influence de l'entourage. C'est une approche socioconstructiviste des apprentissages :

« Les travaux socioconstructivistes et notamment ceux de Vygotski indiquent qu'un élève apprend plus vite et mieux lorsqu'il est accompagné d'un expert que seul (cf. aussi Vygotski, 1985 et Moscovici, 1984). Vygotski (1985) a défini la notion de zone proximale de développement ou ZPD qui correspond à l'écart entre la capacité de résolution de problèmes en collaboration avec un expert et celle atteinte par l'enfant seul. La ZPD représente ce que l'élève arrive à réaliser avec l'adulte et non en activité autonome. Ce que l'élève effectue avec un autre dans un premier temps, il sera capable de le faire seul dans un deuxième temps. Ainsi le développement de l'élève irait du social à l'individuel. Les interactions sociales que ce soit entre pairs ou entre apprenant et enseignant permettent de construire des compétences cognitives. (Bento, 2013, p. 91)

Bento ajoute, en citant Médioni, que l'étayage entre pairs est conseillé car l'élève peut se sentir plus à l'aise avec un pair qu'avec un enseignant. Bange, cité par Bento, va plus loin et affirme que « l'interaction entre le novice et un tuteur permet seule l'apprentissage. » (p. 92). Pour lui, il n'y a pas d'apprentissage sans socialisation.

Malgré ce consensus sur les bénéfices de la coopération, on peut déplorer à l'instar de Reverdy (2016, p. 2) que « [...] l'enthousiasme autour de cette innovation [*apprentissage coopératif*] semble cantonné aux recherches elles-mêmes et [*que*] les difficultés s'accumulent quand il faut franchir les portes de la classe. » En France, le modèle éducatif appelé « éducation académique » est un modèle rigide avec des filières d'élite refermées sur elles-mêmes, encourageant la compétition entre élèves et donc peu propice au travail coopératif (étude fondée sur les résultats Pisa de 2000).

Un cas particulier de la coopération, la médiation, va maintenant être étudié.

## **2. La médiation**

La notion de médiation est utilisée dans une grande diversité de domaines : social, politique, juridique, administratif, culturel, scolaire, économique, familial, etc... Elle est souvent en lien avec la résolution de conflit. Nous allons nous intéresser plus spécifiquement à la médiation linguistique.

### **2.1. Définitions**

Commençons par la définition de Siblot (cité par Nicolas), qui en s'appuyant sur l'étymologie, définit la personne en même temps que l'acte de médiation :

L'étymologie de médiation est sans ambages : qu'il s'agisse de *mediare*, de *mediation* ou de *medius*, les mots de la famille désignent toujours en latin « ce qui est au milieu ». Les constituants du paradigme français dérivé du radical latin (*médium*, *médiateur*, *médiatiser*, *médiation*, *immédiat*, *médiat*, *intermédiaire*, *médiocre*...) désignent une chose, une personne, une action..., tout x situé entre deux éléments. (2012, p. 370)

Je retiendrai de cette définition que la médiation est ce « qui est au milieu ». Dans le domaine de l'enseignement, la médiation permet de faciliter l'accès au sens. Fanara, dans un séminaire de formation<sup>52</sup>, décrit la médiation ainsi : « toute activité réduisant un “écart” entre des personnes ou entre des personnes et de nouveaux concepts par le biais du langage ». La notion de médiation a été réhabilitée dans la première version du CECR en 2001 en la mettant

---

<sup>52</sup>LA MEDIATION EN CLASSE DE LANGUE Quelques réflexions et propositions à partir des nouveaux descripteurs du CECRL  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjtzLu2x8X\\_AhUIVaQEHTikBBE4ChAWegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.istitutogreppi.edu.it%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpage%2F2019%2F2%2520LINGUA%2520FRANCESE%2520prof.ssa%2520Fanara%2520%25281%2529.pdf&usg=AOvVaw25Ek0rBW1AA8uZnwpoE\\_g5](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjtzLu2x8X_AhUIVaQEHTikBBE4ChAWegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.istitutogreppi.edu.it%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpage%2F2019%2F2%2520LINGUA%2520FRANCESE%2520prof.ssa%2520Fanara%2520%25281%2529.pdf&usg=AOvVaw25Ek0rBW1AA8uZnwpoE_g5)

sur un pied d'égalité avec les trois autres activités langagières (réception, production et interaction) bien qu'avec une vision un peu étroite<sup>53</sup> et sans proposition de descripteurs :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18)

La médiation a ensuite été pleinement valorisée dans le volume complémentaire du CECR publié en 2018 avec de nouveaux descripteurs et passant de 34 occurrences en 2001 à 292 en 2018. Le CECR insiste sur la conception sociale de l'apprentissage de la langue à travers la médiation :

Même si dans le CECR le concept de médiation n'est pas développé dans toute sa complexité, l'accent est tout de même mis sur les deux notions clés que sont la co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient entre le niveau individuel et **social** dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur **social**. D'autre part, l'importance donnée au médiateur en tant qu'intermédiaire entre les interlocuteurs souligne la conception **sociale** du CECR. (p. 34)

Rousseau, cité par Nicolas, propose une définition de l'activité de médiation linguistique moins restrictive : « Toute activité de communication nécessitant la transformation ou l'adaptation d'un message parlé ou écrit, de manière à le rendre intelligible à un public cible dans une situation linguistique donnée. » (p. 370).

La médiation a donc toute sa place à l'école et permet une meilleure prise en compte de la diversité linguistique. L'utilisation de la médiation en milieu scolaire plurilingue est l'objet de la partie suivante.

## ***2.2. Child language brokering ou médiation interlinguistique***

La médiation, telle qu'exposée et développée dans le CECR comme une activité planifiée en enseignement des langues est en fait une pratique courante utilisée spontanément par les apprenants. Nicolas (2012) décrit le rôle de l'élève médiateur qui devient enseignant à son tour pour un autre élève :

« Il s'agit des cas où un apprenant prend la parole, à l'aide d'une langue autre que la langue cible, pour faire comprendre à un camarade une donnée qu'il ignore. [...] L'apprenant médiateur en s'insérant dans l'interaction enseignant-groupe, prend en quelque sorte la place de l'enseignant, ou, dans une moindre mesure, celle du dictionnaire, pour transmettre à son camarade le sens du terme incompris. » (p. 369).

---

<sup>53</sup> Reconnue par le CECR lui-même, puisqu'on peut lire dans le Volume Complémentaire de 2018 « Au même titre que beaucoup d'autres éléments mentionnés dans le CECR, les concepts d'interaction et de médiation ne sont pas présentés de façon détaillée. [...] Le résultat est que le concept de médiation a été réduit à l'interprétation et la traduction. » (Conseil de l'Europe, 2018, p.33)

Ce phénomène linguistique est nommé « Child language brokering » (désormais CLB) par la chercheuse italienne Pugliese<sup>54</sup>. « Broker », mot emprunté au langage de l'économie, signifie « intermédiaire ». A l'origine cette expression est utilisée pour décrire toutes les situations où l'enfant bilingue issu d'une famille immigrée joue le rôle d'interprète pour ses parents dans des situations formelles et informelles. Pour Pugliese, le CLB « va au-delà de la traduction d'un simple mot puisqu'on offre plutôt des explications, des élaborations et un soutien culturel » (2022, p. 5). Nicolas parle de « médiation linguistique multiforme de l'apprenant. » (2012, p. 377). Pugliese poursuit en important le CLB en contexte scolaire en le définissant comme « des interactions en classe entre pairs ». La recherche sur ce phénomène linguistique en classe est très récente mais indispensable car les classes sont souvent plurilingues et les interactions entre apprenants ayant une langue commune très fréquentes. Les conditions d'observations du CLB dans l'interaction en classe sont très délicates car « il s'agit d'un phénomène discursif spontané, très lié au micro-contexte dans lequel il se produit » (p. 23). Ces interactions se réalisent en parallèle du discours de l'enseignant spontanément, sans planification. Pugliese les appelle « les traductions chuchotées »<sup>55</sup>. Spontanée ou induite par l'enseignant, c'est une pratique interactive rendue possible par une langue première commune. Selon la conclusion de l'étude de Nicolas, les enseignants rechignent à reconnaître les qualités de médiateurs de certains apprenants. Ceci s'explique en partie par la mauvaise réputation et l'interdiction de la traduction en classe. Pourtant, les apprenants apprécient en général ce rôle qui les rend plus aptes à communiquer avec leurs pairs et leurs enseignants. (Nicolas, 2012, p. 379). De plus, les interactions entre pairs leur permettent d'utiliser la langue qu'ils souhaitent sans jugement car « la langue de l'enfant souffre d'une double domination : la langue de l'adulte, posée en modèle à atteindre, et la langue de l'école, établie en norme sociale. » (Delamotte-legrand, 2008, p. 34). Si ces interactions sont le plus souvent spontanées, l'enseignant peut aussi les encourager pour qu'elles profitent à l'ensemble des apprenants de la classe. Pugliese (2022) a listé les implications pédagogiques pour la classe dans son ensemble :

- Favoriser les interactions entre élèves ;
- Travailler explicitement sur les compétences d'interaction verbales ;
- Thématiser, dans les activités sur le lexique, les différentes manières de donner une explication linguistique ;

---

<sup>54</sup> *Élèves plurilingues à l'école. Child language brokering en tant qu'interaction en classe entre pairs*, Conférence donnée le 11/12/2022 à l'INSPE de Saint-Étienne.

<sup>55</sup> [Traduzioni sussurrate nella classe plurilingue | Giunti Scuola](#)

- Elargir les possibilités de médiation linguistique en classe, par le biais de « traductions intralinguistiques » ;
- Réaliser des activités qui font fonctionner concrètement une sociolinguistique éducative.

L'utilisation d'une langue autre que celle de scolarisation est valorisée et devient un support d'apprentissage pour tous les élèves de la classe.

Après avoir exposé les notions théoriques en lien avec ma recherche et ma problématique, je vais, dans la partie suivante, décrire précisément l'expérimentation et analyser les données recueillies pour terminer par un retour réflexif sur cette démarche et envisager des changements dans ma pratique professionnelle.

**Partie 3**  
-  
**Analyse**

La démarche adoptée s'est déroulée en deux temps. J'ai, dans un premier temps, analysé le paysage linguistique de la classe de CM2. J'ai ainsi pu constater la présence d'une diversité linguistique foisonnante. J'ai alors, dans un deuxième temps, mis en place une expérimentation pour observer et analyser l'utilisation des langues familiales par les élèves allophones et non allophones dans la classe.

## **Chapitre 7. Les langues parlées par les élèves**

Dans ce chapitre, je décrirai la première étape de ma démarche et analyserai les données que j'ai recueillies à l'aide de questionnaires et d'entretiens individuels avec les élèves ainsi qu'un entretien semi-directif avec l'ENS2.

### ***1. Description de la séance d'introduction et des questionnaires***

Suite aux discussions informelles avec les deux enseignantes et l'observation des élèves dans le dispositif UPE2A et dans la classe de CM2, j'ai constaté que quelques élèves avaient des origines étrangères, étaient EANA ou anciens EANA. La connaissance des répertoires langagiers des élèves par les enseignantes ne semblait pas être une priorité pour elles. J'ai alors décidé de réaliser un questionnaire sur les langues parlées, comprises et entendues des élèves. Avant de distribuer les questionnaires, j'ai annoncé aux élèves qu'on allait parler des langues et leur ai proposé de dire « bonjour » dans une autre langue que le français. Sur la base du volontariat, un élève disait « bonjour » dans une langue et les autres élèves devaient reconnaître la langue employée. La plupart des élèves étaient contents de pouvoir parler de leurs langues et on a recensé une quinzaine de "bonjour" dans différentes langues : arabe, espagnol, italien, portugais, turc, macédonien, japonais, anglais, allemand, russe, tchéchène, pakistanais, coréen, chinois. On a évoqué la confusion langue / pays ("Algérie", "Maroc", "pakistanaï-indien", « le Russie », ...), les différentes façons de dire bonjour en fonction de son interlocuteur (Hola / Buenas días, Hallo / Guten tag). Certains ne connaissaient pas le nom de la langue parlée par leurs parents mais seulement le pays d'origine (indien, pakistanais, langue du Cameroun...). D'autres ont cherché le pays d'origine de leurs parents sur la carte. J'ai ainsi pu récolter des informations et constater l'intérêt porté aux langues par les élèves. Ils ont ensuite complété individuellement le questionnaire<sup>56</sup>. Après avoir répertorié les réponses de la catégorie « langues parlées », j'ai constaté que la moitié des élèves de la classe parlait deux langues (voire trois pour six d'entre eux). À l'issue

---

<sup>56</sup> Annexe 1

de la séance et de la lecture des réponses aux questionnaires, l'enseignante m'a confié avoir appris des choses sur ses élèves.

## 2. Une diversité linguistique foisonnante

### 2.1. Les langues en présence

Le tableau ci-dessous répertorie les langues parlées telles qu'elles ont été mentionnées par les élèves. J'ai attribué un numéro à chaque élève pour différentes raisons. La première, c'est que de nombreuses initiales prénom + nom étaient identiques. La seconde, ce codage m'a permis de numéroter et d'apparier les questionnaires et les entretiens individuels. Les numéros ont été attribués dans l'ordre de passage des entretiens.

|      |          |                   |          |
|------|----------|-------------------|----------|
| EL6  | Français | Malgache          | Anglais  |
| EL7  | Français | Pakistanaï-indien |          |
| EL8  | Français | Italien           | Arabe    |
| EL9  | Français | Anglais           |          |
| EL10 | Français | Espagnol          |          |
| EL11 | Français | Algérien          | Arabe    |
| EL12 | Français | Arabe             |          |
| EL13 | Français | Portugais         | Espagnol |
| EL14 | Français | Arabe             |          |
| EL15 | Français | Arabe             |          |
| EL23 | Français | Tchéchène         | Russe    |
| EL25 | Français | Italien           | Arabe    |

Tableau 5. Tableau des langues parlées par les élèves

À cela s'ajoute, la longue liste des langues comprises. Le questionnaire précise : « même un tout petit peu ». Les élèves se sont emparés de cette proposition et ont cité seize langues au total. Une élève en a proposé jusqu'à sept. L'anglais arrive en tête avec vingt mentions. Comme dans le tableau précédent, celui ci-dessous répertorie les langues comprises telles qu'elles ont été mentionnées par les élèves :

| Langues     | Nombre de mentions | Langues     | Nombre de mentions |
|-------------|--------------------|-------------|--------------------|
| Anglais     | 20                 | Réunionnais | 1                  |
| Espagnol    | 8                  | Indien      | 1                  |
| Italien     | 4                  | Bangladaï   | 1                  |
| Japonais    | 3                  | Coréen      | 1                  |
| Polonais    | 2                  | Chinois     | 1                  |
| Portugais   | 2                  | Turc        | 1                  |
| Russe       | 2                  | Burkinabé   | 1                  |
| Camerounais | 1                  | Allemand    | 1                  |

Tableau 6. Tableau des langues comprises par les élèves

Aucun élève n'a écrit qu'une seule langue pour les catégories « parlées et comprises ». La liste des langues entendues est encore plus conséquente. Je ne m'attendais pas à autant de

richesse linguistique car les langues ne sont pas visibles dans la classe. Les questionnaires m'ont alors semblé insuffisants pour connaître l'utilisation des langues par les élèves et j'ai procédé à des entretiens individuels pour permettre aux élèves de préciser ou enrichir leurs réponses. J'ai préparé deux séries de questions dont la première était destinée à tous les élèves :

- Pourquoi comprends-tu toutes ces langues ?
- Où as-tu entendu toutes ces langues ?
- As-tu une langue préférée ? Pourquoi ?

L'objectif était de connaître le niveau de compréhension qu'ils avaient de chaque langue et leurs rapports à ces langues.

J'ai ensuite ajouté la question suivante pour ceux qui parlaient au moins deux langues : où et avec qui parles-tu les langues mentionnées ?

L'objectif de cette dernière question était de connaître l'usage qu'ils faisaient de chacune de leur langue.

## ***2.2. Place et rôle des langues***

Les entretiens ont eu lieu une semaine après la séance avec les questionnaires. Je n'ai pas pris les élèves individuellement mais par groupe de trois pour qu'ils se sentent le plus en confiance possible car je ne suis pas leur enseignante habituelle. Les affinités entre élèves ont aussi guidé nos choix pour favoriser la prise de parole. Cependant les élèves ont répondu tour à tour et non collectivement à mes questions. J'avais conscience du risque d'influence des réponses mais le petit groupe me semblait le plus approprié.

D'une façon générale, la plupart des élèves de cette classe portent un intérêt aux langues même pour ceux dont seul le français est utilisé à la maison. Ils ont, en effet, mentionné des langues dans la catégorie « parlées » ou « comprises » même s'ils ne connaissaient que quelques mots dans les langues citées. Un seul a ajouté à l'oral une langue qu'il n'avait pas osé écrire car « *[il] ne la parle pas assez bien.* ». Certains s'intéressent à une langue pour sa culture. Le japonais a été très souvent cité pour ses mangas ou sa nourriture. D'autres essaient d'apprendre des mots d'anglais ou d'espagnol avec leurs grands frères et grandes sœurs. Enfin quelques-uns s'intéressent à l'italien car c'est la langue de leurs camarades de classe.

Les entretiens m'ont permis de connaître l'usage des langues dans les familles. Pour l'analyse, j'ai choisi de me centrer sur les familles qui parlent quotidiennement une ou plusieurs autres langues que le français car ma réflexion porte sur l'utilisation des langues

familiales à l'école. Du premier tableau recensant les langues parlées, j'ai écarté les réponses de EL9 et EL10 qui ont tous deux employé l'expression « *pour rigoler* » concernant l'utilisation de respectivement l'anglais et l'espagnol. Ces langues ne sont pas utilisées régulièrement et seulement par certains membres de la famille. J'ai aussi écarté les réponses de EL7 car sa famille n'utilise que le pakistanaï, la mère ne parle pas du tout le français et le père un tout petit peu. Dans les neuf autres familles, plusieurs langues sont utilisées alternativement.

### ***2.2.1 Une utilisation fréquente du code-switching***

On retrouve le passage d'une langue à l'autre très fréquemment dans les réponses des élèves. Cependant, les élèves n'ont pas su justifier le choix d'une langue ou d'une autre. Il n'y a apparemment pas de raison particulière, les choix semblent inconscients. EL23 m'a répondu : « *Quand je parle, je choisis pas, je le dis ! Et ma sœur elle choisit pas.* » et EL11 « *on fait comme on veut* ». C'est une utilisation intuitive de la langue. Seul EL25 explique qu'ils utilisent le français uniquement à l'extérieur du foyer « *quand on est dehors pour faire les courses et sortir* ». Dans ce cas, c'est la présence de tierces personnes qui va dicter le choix de la langue.

Certains n'hésitent pas à mélanger plusieurs langues dans une même phrase s'ils leur manquent du vocabulaire ou en cas de fatigue.

EL11 : « *des fois je me confonds un petit peu [...] on peut utiliser les trois langues [arabe saoudien, arabe algérien et français] dans la même phrase.* »

EL15 : « *j'utilise un mot français quand je le connais pas en arabe* »

EL25 : « *Quand je suis fatigué je parle juste une langue, des fois je mélange entre les deux [italien et arabe].* »

On peut déduire de cette dernière réponse que l'utilisation de plusieurs langues a un coût cognitif puisque son état de fatigue va influencer ses choix. Je n'ai pas de précision quant à la langue choisie, mais j'émet l'hypothèse qu'il utilise celle qu'il maîtrise le mieux.

Ces alternances codiques permettent de compenser l'asymétrie des répertoires langagiers de chaque génération pour une meilleure communication.

Parfois le choix de la langue s'impose quand les membres de la famille n'ont pas le même répertoire linguistique.

### 2.2.2 Utilisation de langues différentes selon les membres de la famille.

Certains élèves plurilingues utilisent des langues différentes en fonction de leur interlocuteur. Le plus souvent, ils parlent la langue de scolarisation avec leurs frères et sœurs et la langue familiale avec leurs parents.

EL8 parle italien avec son grand frère et ses parents mais aussi arabe avec ses parents.

Il ajoute qu'il parle « *un tout petit peu français* » avec son père. (EL8 est né en Italie et y a été scolarisé jusqu'à 9 ans. Ses parents sont marocains)

EL12 parle français avec toute sa famille et de temps en temps arabe avec sa mère. (EL12 est née en France)

EL13 : « *avec mes parents on parle français et portugais et avec ma sœur espagnol* » (EL13 est née en France)

EL14 : « *avec mes petites sœurs je parle français mais avec les autres je parle arabe* » (EL14 est née en France)

EL15 : « *avec mes frères et sœurs je parle français et avec mes parents souvent arabe et parfois français* » (EL15 est né en France)

On constate pour EL8, EL12 et EL15, un phénomène de double médiation linguistique : les enfants parlent la langue du pays de résidence entre eux et avec leurs parents et la langue d'origine des parents avec les parents, illustrée dans le schéma ci-dessous :

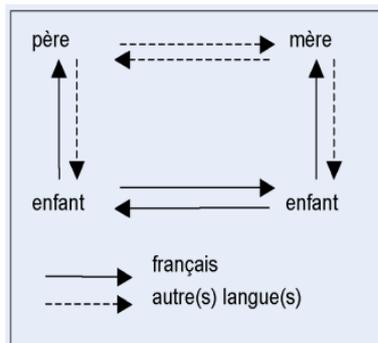


Figure 11. Schéma de la double médiation<sup>57</sup>

### 2.2.3 Des langues parlées avec la famille élargie et parfois des pairs

La langue familiale est parfois utilisée avec des personnes extérieures au foyer familial (c'est-à-dire la famille mononucléaire) soit avec la famille élargie soit avec des pairs. EL12 et EL15 parlent arabe avec les grands-parents et les cousins qui habitent en Algérie ou en France. Quant à EL25, il communique en italien avec ses cousins habitant

<sup>57</sup> Cours Master 1 « Plurilinguisme : aspects sociolinguistiques et éducatifs » de C. Perego

aussi en France. EL25 qui maîtrise le français a choisi de parler italien, la langue de son pays de naissance et du début de sa scolarisation. Il a un attachement fort à cette langue car il répond sans hésitation que c'est l'italien sa langue préférée. EL25 est aussi le seul à dire qu'il parle une autre langue que le français avec des camarades de l'école.

Les élèves, de par leur jeune âge, n'explicitent pas encore leurs propos de manière détaillée. Je vais donc faire des hypothèses sur le sens de leurs réponses. Je note que l'utilisation des langues familiales à l'école n'est mentionnée que par un seul élève. Il y a plusieurs hypothèses : soit ils n'ont pas envie de l'utiliser, soit ils craignent de l'utiliser, soit ils n'ont pas le droit de l'utiliser. (L'entretien avec l'enseignante apportera des réponses.) Pourtant la quasi-totalité des élèves plurilingues a désigné la langue familiale comme langue préférée. Ces élèves, qu'ils soient nés en France ou ailleurs, utilisent plusieurs langues tous les jours chez eux et sont attachés à la langue familiale. Ils choisissent le plus souvent de parler la langue familiale avec les membres de leur famille. C'est la langue « du cœur », c'est une composante forte de leur identité. Mais ces langues sont-elles visibles et prises en compte à l'école et plus particulièrement dans leur classe de CM2 ? Je vais répondre à la question dans la partie suivante.

### ***3. Une inclusion infime des langues et des élèves***

Les entretiens avec les élèves ont été complétés un mois plus tard par un entretien semi-directif avec l'ENS2 d'une durée de 34 minutes<sup>58</sup>. L'objectif de cet entretien était de connaître :

- la place des langues familiales dans l'école et dans la classe ;
- les modalités d'inclusion des EANA dans la classe ordinaire.

#### ***3.1. Les langues invisibilisées***

Plusieurs questions de l'entretien portaient sur les langues familiales (Q3, Q4, Q5, Q6 et Q13). L'analyse des réponses de l'enseignante et des élèves a montré une invisibilisation certaine des langues familiales.

##### ***3.1.1. La diversité linguistique ignorée par l'école***

Tout au long de l'entretien avec ENS2, les langues familiales sont identifiées à plusieurs reprises comme un handicap. Cette enseignante n'échappe pas au constat établi par Hélot (2007, p. 91) sur « la prévalence des représentations négatives que suscitent les pratiques linguistiques des familles et des élèves issus de l'immigration [...] ». J'ai pointé

---

<sup>58</sup> Annexe 4 (questionnaire enseignante) et annexe 5 (transcription de l'entretien avec l'enseignante)

précédemment comme origine de ces représentations un manque de formation des enseignants. Or dans cette école, c'est l'enseignante UPE2A, a priori formée, qui a interdit l'usage des langues familiales :

**Q6 : Les langues familiales sont-elles utilisées en classe ? entre eux ? pour travailler ?**

*Normalement non et ça fait partie du contrat de l'UPE2A pour amener les élèves vers le français que leur langue première ne soit pas utilisée à l'école... après moi je suis en CM2, alors oui si j'accueille aussi des élèves qui sont primo-arrivants et là c'est le cadre général (beaucoup de pauses et d'hésitations) (Moi : c'est une décision d'école ?) Je sais pas d'où elle vient cette décision, c'est une très bonne question, j'en ai aucune idée. À l'époque quand je suis arrivée dans l'école, c'est la maîtresse UPE2A de l'époque qui m'avait dit, qui avait repris un élève devant moi et qui lui avait dit : « non tu sais on garde les langues premières quand on est en UPE2A mais quand on est dans la classe, on fait l'effort quand on est avec les autres d'essayer de parler la langue... »*

Cette enseignante, considérée par ses collègues comme spécialiste, a donc été écoutée et des années plus tard, cette injonction, que l'on sait néfaste, continue d'être appliquée par tous les enseignants de l'école. ENS2 ne s'est pas interrogée sur cette interdiction, elle évoque même la notion de « *contrat* » comme si c'était une décision officielle qui ne peut donc pas être contredite. De plus, d'autres enseignants ressentent l'utilisation d'une langue étrangère, en particulier l'arabe, comme une menace. L'un d'entre eux m'a confié qu'« *on a interdit l'arabe entre enfants car c'est une culture en opposition avec les adultes, ils peuvent nous insulter sans que l'on comprenne* ».

Ces deux points sont confirmés par les élèves lors de l'entretien de groupe avant la deuxième séance de lecture (SL2). À la question « *Vous parlez toutes ces langues à la maison, et jamais à l'école ?* », la réponse de plusieurs élèves fuse : « *Non !* ». « *Et pourquoi ?* » « *Parce qu'on n'a pas le droit.* », « *...des fois on sait pas si quelqu'un dit des gros mots, et tout, dans sa langue...* »

À cette interdiction d'utiliser les langues familiales, s'ajoute une ignorance et un désintéressement des langues utilisées dans la famille :

**Q13 : Échanges-tu avec les parents sur les langues parlées à la maison des élèves UPE2A ou autres car on a vu qu'il y avait beaucoup de langues parlées dans cette classe ?** : (silence) ... *tu vois mon absence de réponse parle pour moi, non ? Assez peu à part quand ça s'impose à moi, quand la langue s'impose à moi, c'est-à-dire, comment te dire, c'est plutôt, EL25, je sais que sa famille je ne la vois pas du tout et je sais que c'est essentiellement pour des questions de langues parce qu'ils ont peur de pas comprendre donc ils viennent pas, ils viennent pas du tout à l'école [...] clairement elle [la maman de EL25] a pas l'air d'avoir le niveau suffisant pour suivre une conversation avec la maîtresse de son fils en tout cas, en tout cas ç'avait l'air d'être son angoisse...*

On peut penser qu'il existe une certaine méfiance entre l'école et les familles aggravée par une absence de dialogue. L'enseignante ne s'est pas non plus intéressée aux langues parlées par les familles. Si elle le fait c'est par obligation quand « *ça s'impose à [elle]* ». Or Peña (citée par Auger *et al*, p. 90) montre le cercle vertueux qu'entraînent des relations positives entre les parents et l'école. Plus en confiance, les parents vont s'impliquer davantage dans

la scolarité de leurs enfants et ainsi augmenter leurs chances de réussite scolaire. L'absence des parents à l'école est due, selon l'enseignante à « *des questions de langues parce qu'ils ont peur de ne pas comprendre.* ». Elle n'envisage pas d'autres explications qui pourraient être liées à leur vie personnelle ou leur culture par exemple.

En comparant le tableau des langues parlées déclarées par les élèves et celui complété par la direction lors de l'inscription des élèves (chap. 2, p. 30), je remarque que la colonne intitulée « langue parlée » est au singulier. Or ils sont nombreux à parler plusieurs langues. Concernant les trois EANA de la classe de CM2, on constate deux erreurs ou omissions. Ci-dessous un extrait du tableau récapitulatif des élèves du dispositif UPE2A fourni par la direction :

|             |           |            |                |                |
|-------------|-----------|------------|----------------|----------------|
| <b>EL8</b>  | <b>11</b> | <b>CM2</b> | <b>09/2021</b> | <b>Italien</b> |
| <b>EL23</b> | <b>11</b> | <b>CM2</b> | <b>09/2017</b> | <b>Russe</b>   |

EL8 parle effectivement italien mais aussi arabe. EL23 parle russe mais il utilise essentiellement le tchéchène. On trouve aussi dans ce tableau, les élèves sortis du dispositif ce qui concerne EL25. Les deux informations le concernant sont erronées. Tout d'abord le lieu de naissance inscrit est l'Algérie alors qu'il est né en Italie de parents marocains. Ensuite c'est l'arabe qui est indiquée pour sa langue parlée alors qu'il utilise essentiellement l'italien en famille. Je propose plusieurs hypothèses pour expliquer ces imprécisions. Cela peut être le résultat du manque d'intérêt accordé aux langues familiales par l'école ou bien de déclaration partielle de la part des familles. Je n'ai pas d'information sur la manière dont a été complété ce tableau. Je me demande alors si la question des langues utilisées a été réellement posée aux familles ou bien les informations ont-elles été remplies sur des croyances ou suppositions ?

L'école n'est pas la seule concernée par cette invisibilisation des langues, parfois c'est au sein même des familles que cela se produit.

### ***3.1.2. Des langues familiales non transmises***

Dans la plupart des familles plurilingues qui utilisent leurs langues d'origine quotidiennement, les parents parlent la même langue et sont nés à l'étranger. Mais dans d'autres configurations, la langue n'est pas transmise ou alors très partiellement. EL10 a un grand-père espagnol et il explique que seules sa grande sœur de vingt ans et sa mère parlent espagnol. Il semble pourtant être désireux d'apprendre la langue d'origine de son grand-père quand il dit : « *Elles parlent entre deux et moi de mon côté, j'apprends.* ». Quant à EL16 qui

vit seul avec sa mère burkinabé, il comprend le burkinabé<sup>59</sup> mais « *comme [il] parle pas, ça part.* ». EL21 a une mère macédonienne qui ne parle jamais sa langue à la maison pourtant cette élève a exprimé son souhait de l'apprendre : « *J'ai envie d'apprendre mais ... je demande des fois à ma mère de me parler que en macédonien, sauf que des fois elle oublie... bah du coup elle parle pas en macédonien* ». Enfin dans la famille d'EL24 dont les arrière-grands-parents étaient italiens et polonais, la transmission des deux langues s'est arrêtée à la deuxième génération. Selon Blanchet (2017), « des études ont démontré que dans les familles qui ont émigré au milieu du vingtième siècle, les langues d'origine ont disparu de la pratique, à peu près, au bout de trois générations [...]. Par contre, ceux qui ont émigré plus récemment ont maintenu la pratique de leurs langues premières [...] ». (version en ligne, non paginée). C'est que l'on observe dans cette classe.

Je note aussi une distorsion entre l'attachement à la langue maternelle que les quatre élèves ont déclarée comme leur langue préférée et des familles qui ne mettent pas en valeur leur langue d'origine et ne la transmettent pas. On peut poser plusieurs hypothèses. La première étant que les parents estiment que l'apprentissage de la langue familiale pourrait nuire à celui du français. Une autre hypothèse : ces langues souffrent peut-être de l'idéologie de l'inégalité des langues intégrée par les locuteurs eux-mêmes. Selon Blanchet (2017), « la dépréciation de sa propre langue, exacerbée par le « complexe du dominé », la « haine de soi », ou le sentiment d'insécurité linguistique, rend sa transmission, notamment au sein de la cellule familiale, sujette à difficulté car elle n'est pas socialement valorisée. ». Cette croyance ancrée de hiérarchie des langues devrait être combattue et l'école a un rôle à jouer. Il serait souhaitable que l'école informe les familles de l'absence de danger du plurilinguisme.

L'inclusion des langues familiales semble inexistante dans cette classe mais qu'en est-il de l'inclusion des élèves allophones dans la classe ordinaire ?

### ***3.2. Une inclusion des élèves en demi-teinte***

Mes premières impressions, suite à des observations de classe et des échanges informels avec l'enseignante, étaient plutôt positives quant à l'inclusion des trois EANA,

---

<sup>59</sup> Le burkinabé est une nationalité, un habitant du Burkina-Faso et non une langue (confusion langue / nationalité)

EL2, EL8 et EL23<sup>60</sup>. Il régnait dans la classe un climat de bienveillance entre élèves et enseignants, les EANA n'étaient pas regroupés ensemble dans la classe mais mélangés aux autres élèves. Mais l'analyse des réponses de l'entretien avec l'enseignante a finalement révélé que l'inclusion n'était pas vraiment effective malgré des efforts et de la bienveillance de la part de ENS2.

Je pointerai en premier lieu l'absence du mot « inclusion » dans le discours. Durant tout l'entretien, le mot « inclusion » et ses dérivés n'ont pas été prononcés une seule fois contrairement au mot « intégrer » qui lui a été cité quatre fois :

- « Je ne les [EL23 et EL8] sentais pas intégrés »
- « EL8, euh, par rapport à EL23 il était déjà plus intégré que EL23 l'année dernière »
- « Je pense qu'un enfant qu'on pose comme ça dans une classe et qui est pas intégré il pourra pas progresser »
- « Je les [EL2 et EL23] ai jamais mis à côté et je le ferai jamais parce que pour s'intégrer, c'est pas terrible »

Plaisance (cité chap.5, p.58) souligne l'importance des mots qui « font aussi les choses ». Je suis moi-même passée au cours de ma réflexion et de la rédaction de ce mémoire d'« intégrer » à « inclure ». Dans mes premiers questionnements au tout début de ma réflexion (chap.3, p. 32), j'ai spontanément écrit « Comment **intégrer** les élèves UPE2A en classe ordinaire ? ». Puis quelques mois et quelques lectures plus tard, l'inclusion s'est imposée : « De mes quatre questions de départ, deux étaient particulièrement pertinentes dans ce contexte spécifique : celle sur la prise en compte des langues et celle sur **l'inclusion** en classe ordinaire. » (chap 3, p. 33)

On constate également le maintien de l'externalisation de la prise en charge. En effet, ces trois élèves, outre les trois séances par semaine avec l'enseignante UPE2A, sont régulièrement sortis de la classe pendant les séances d'étude la langue. Ils sont alors pris en charge par une AESH qui les entraîne à la lecture dans une salle adjacente. EL2 et EL23 sont aussi suivis par le RASED et ont une séance de lecture hebdomadaire avec un enseignant spécialisé, toujours en dehors de la classe. Ces sorties fréquentes de la classe sont contraires à l'inclusion et peuvent être ressenties comme stigmatisantes par les élèves concernés. Ces élèves devraient être inclus dans toutes les matières scolaires mais ce n'est pas le cas dans cette classe. Les EANA ont souvent des activités décrochées sans lien avec le reste du groupe classe :

- « Il y a certaines matières qu'ils ne font pas ou très peu ou qu'ils font en **auditeurs libres**, l'anglais n'est pas un enjeu pour moi... ni la grammaire, quand je fais grammaire avec les autres, EL23 et EL2

---

<sup>60</sup> Ils ne sont plus tout à fait « nouvellement arrivés » puisqu'ils bénéficient du dispositif UPE2A depuis au moins un an.

*ils lisent les phrases de l'exercice, lecture, écriture et maths, ça reste l'objectif principal, tout le reste c'est en auditeur libre »*

L'enseignante considère que seuls « *la lecture, l'écriture et les maths* » sont importants pour eux. La plupart des matières est suivie en « *auditeurs libres* », elle n'a donc ni objectif ni exigence pour eux. On ne peut pas utiliser l'expression *auditeur libre* pour un élève, elle s'applique à un adulte qui choisit d'assister librement à des cours sans obligation de résultat. Pourtant Auger *et al* (2021) recommandent de ne pas attendre que les élèves aient atteint un certain niveau dans la langue de scolarisation pour leur proposer des activités dans toutes les disciplines scolaires : « [...] c'est en travaillant sur une tâche, une discipline donnée que l'élève aura le plus de possibilités de s'approprier à la fois la langue et le contenu. Personne n'apprend une langue pour elle-même [...] de manière isolée. » (p. 57).

L'externalisation de la prise en charge et la focalisation sur trois activités, la lecture, l'écriture et les mathématiques va à l'encontre du principe d'inclusion. Les EANA devraient être en permanence dans la classe (sauf pour les prises en charge en UPE2A), suivre tous les enseignements avec des supports adaptés. Ces idées reçues sont répandues chez les enseignants et ont fait l'objet d'un document du MEN (2012) pour les combattre : « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les EANA ». C'est particulièrement l'idée reçue n° 4 dont est victime l'enseignante : « Il faut d'abord commencer par apprendre le français pour pouvoir entrer dans les apprentissages disciplinaires. Ce n'est qu'au moment où l'élève aura rattrapé le niveau de ses condisciples francophones, qu'il sera en mesure d'apprendre les différentes disciplines [...] » (p. 6).

Certaines modalités de travail permettent cependant une bonne inclusion des EANA. En effet, il y a dans la classe des groupes de niveaux en mathématiques et en lecture, groupes dans lesquels les élèves dit « ordinaires » et les EANA peuvent être mélangés. Le tutorat est très pratiqué dans cette classe. En particulier, EL2 a une tutrice attitrée et selon l'enseignante, le binôme fonctionne très bien.

L'enseignante dit qu'elle leur a consacré beaucoup de temps en début d'année pour qu'ils aient « *un niveau à peu près gérable.* ». Elle se sent concernée par ces élèves, est bienveillante mais ce n'est pas suffisant pour une inclusion effective des élèves. Il faudrait penser la classe en partant de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est à l'enseignante de s'adapter à ces élèves et de les inclure dans toutes les activités sans exception.

Face à ce constat d'inclusion en demi-teinte et la non prise en compte des langues familiales, j'ai mis en place une expérimentation pour favoriser la coopération entre les

élèves allophones et non allophones ainsi que l'utilisation de toutes les langues parlées par les élèves dans les apprentissages scolaires. Je me suis appuyée sur une pratique déjà présente dans la classe, le tutorat, pour concevoir mes séances et essayer de mettre en valeur le plurilinguisme des élèves. Je vais détailler cette expérimentation et son analyse dans le chapitre suivant.

## Chapitre 8. L'expérimentation : mise en œuvre d'ateliers

### 1. Description des séances dans la classe de CM2

Les séances ont eu lieu en mars et en avril 2023 dans la classe de CM2. Les deux séries de séances se sont déroulées de manière identique. Dans un premier temps, les élèves réalisaient, individuellement, une activité commune à toute la classe. Dans un second temps, le lendemain, je prenais en charge un groupe de cinq élèves pour qu'ils puissent ensemble revenir sur l'activité et améliorer leur compréhension.

J'ai fait le choix de ne pas imposer de séance particulière et de laisser l'enseignante proposer des activités habituelles qui ne perturberaient pas sa programmation et qui s'inscriraient dans la réalité de la classe. J'ai senti en effet, que le temps était compté, en particulier en raison de la préparation de la classe découverte qui a eu lieu début avril. J'ai cependant suggéré quelques critères pour la séance. Elle devait comporter de la lecture et de l'écriture.

#### 1.1. Les séances de géographie

Les EANA de la classe ont réalisé la même activité que l'ensemble de la classe. Habituellement, pendant la séance de géographie, ils ont, soit une activité adaptée, soit une activité totalement décrochée en français. Mais cette séance était en lien avec la classe découverte, l'enseignante ne voulait pas les exclure de ce projet collectif.

##### 1.1.1 La séance en classe entière

L'objectif de la séance était la découverte des lieux incontournables de la région Auvergne-Rhône-Alpes (désormais AURA). Cette séance s'inscrivait dans une séquence dédiée à la connaissance de la région AURA dans le cadre de la préparation de la classe découverte à Vaujany en Isère.

Au début de la séance, chaque élève a reçu une fiche<sup>61</sup> à compléter, comportant six photographies de lieux et six noms de lieux accompagnés d'une description écrite d'une à deux lignes avec la consigne suivante : « Indique le nom de chaque lieu ci-dessous grâce au descriptif donné ». Les compétences nécessaires étaient : la compréhension écrite d'un texte documentaire et la lecture d'images. La tâche d'écriture était minimale : la copie du nom de lieu. La principale difficulté résidait donc dans la compréhension des descriptions utilisant du lexique spécialisé. Avant de compléter la fiche individuellement, l'enseignante a précisé

---

<sup>61</sup> Voir annexe 2

oralement la consigne en montrant les différentes parties de la fiche, s'assurant que chacun la comprenne. Les élèves ont ensuite réalisé l'activité sans aide.

### ***1.1.2 La séance en groupe***

La composition prévue du groupe était les trois EANA (EL2, EL8, EL23) et deux élèves plurilingues (EL11 et EL25). Or, un des élèves, EL8, était absent pour la séance en groupe. La séance a eu lieu dans une salle adjacente à la classe. Pour permettre aux élèves de se remémorer l'activité de la veille et comprendre leur fonctionnement, je les ai interrogés sur la stratégie utilisée pour associer les photos et les descriptions. Chacun a su expliquer sa procédure qu'elle soit efficace ou non. Pour introduire l'activité, les langues des élèves ont été recensées oralement. Au sein de ce groupe, sept langues différentes sont parlées dont le français. J'ai ensuite annoncé les nouvelles modalités de travail : l'activité devait se faire en s'aidant les uns les autres et sans donner la réponse sans explication. J'ai ensuite suggéré qu'ils utilisent toutes leurs langues pour essayer de mieux comprendre les descriptions. Ils ont récupéré leur fiche qui n'était pas corrigée afin qu'ils restent attentifs tout au long de la séance. Mes interventions se limitaient à relancer ou recentrer les échanges ou à encourager certains élèves à s'exprimer, à donner leur avis. J'ai aussi parfois rappelé une des procédures efficaces utilisée par EL2 et EL25 c'est-à-dire le repérage de mots-clés. Cette séance a duré 34 minutes. Immédiatement après l'activité, j'ai interrogé les élèves sur leur ressenti des différences entre les deux modalités de travail, individuelle puis collective.

Cette séance ne m'a paru suffisante pour analyser les interactions entre les élèves et l'utilisation des langues familiales, j'ai donc mis en place une deuxième série de séances en apportant des modifications.

## ***1.2. Les séances de lecture***

### ***1.2.1 La séance en classe entière***

L'enseignante m'a proposé une activité de lecture implicite qui s'appuie sur les notions de compréhension et d'interprétation. Cette fois le lexique, quoique parfois technique, n'était pas propre à une discipline scolaire. Cette séance n'avait aucun lien avec d'autres séances, c'était une activité isolée. La fiche<sup>62</sup> intitulée « Comprendre une action » était composée de trois courts textes. Chacun se terminait par une question dont la réponse nécessitait la recherche d'indices dans le texte mais aussi des connaissances particulières sur un sport ou des métiers.

---

<sup>62</sup> Annexe 3

Les modalités de travail étaient les mêmes. L'enseignante a décrit la fiche puis expliquer la consigne oralement avant de la faire reformuler par les élèves. Tous les élèves se sont ensuite attelés à la tâche individuellement et sans aide possible.

Il n'y a donc pas eu de changement dans le déroulé de la séance par rapport à celle de géographie. Les modifications ont davantage concerné les modalités d'organisation de la séance en groupe.

### ***1.2.2 La séance en groupe***

La composition du groupe a été modifiée en partie. EL8, absent à la deuxième séance de géographie était présent et une des élèves plurilingues, EL11, a été remplacée par EL12, toutes deux partageant une langue commune, l'arabe algérien. La séance a été introduite de la même manière : rappel de la séance de la veille, recensement des langues parlées. Puis, une discussion s'est engagée sur l'utilisation des langues à l'école en général et pour les activités en classe en particulier. Enfin, la consigne était cette fois plus directive. Je leur ai demandé d'utiliser leurs langues pour mieux comprendre le texte et de s'aider les uns les autres. J'ai proposé des exemples : « *Aidez-vous comme si vous étiez un dictionnaire ou un maître / une maîtresse qui donnerait des explications ... mais sans donner la réponse.* ». Je suis beaucoup plus intervenue pour les encourager à utiliser les langues et les aider à comprendre les textes pas à pas. Cette séance a duré 50 minutes.

## ***2. L'analyse des séances***

Après avoir décrit ces quatre séances, je vais analyser les notes et les enregistrements de ces séances pour répondre à ma problématique que je rappelle ici :

À l'école élémentaire, en classe ordinaire, comment la coopération entre élèves allophones et élèves plurilingues nés en France permet d'améliorer les acquisitions scolaires de tous ?

### ***2.1. Implications diverses dans les séances d'activité individuelle***

J'ai observé les élèves pendant qu'ils travaillaient individuellement, en particulier ceux choisis pour l'expérimentation. Les attitudes étaient diverses.

Pendant la séance de géographie, EL23 a fait tout autre chose. Il a colorié et dessiné sur sa fiche, n'a pas essayé de lire et n'a donc donné aucune réponse. La tâche était peut-être trop difficile pour lui. Auger *et al.* (2021, p. 118) listent les manifestations possibles d'une insécurité linguistique et culturelle en classe. Parmi elles, le changement thématique (par exemple : parler aux voisins, ne plus écouter, faire autre chose comme jouer, lire ou

dessiner...). EL2 a, quant à elle, déchiffré syllabe par syllabe en enchaînant la lecture des descriptions. Elle a donné deux réponses sur six dont une juste. Pour elle aussi, la lecture était sans doute trop difficile. EL8 a demandé « *C'est obligé ? J'ai pas envie.* » pour finalement donné les six réponses dont deux justes. Il a esquivé la tâche d'écriture en numérotant les descriptions afin de ne pas avoir à écrire les noms de lieux. On constate pour les trois EANA qu'ils ressentent un certain découragement face à une activité qui n'est pas adaptée à leur capacité de lecture et de compréhension, ce qui peut mener à l'évitement (et une mésestime de soi ?). J'ai fait le même constat pendant la séance de lecture, quand EL2 et EL23, devant la difficulté, ont rapidement baissé les bras et ont joué avec des objets sans avoir noté de réponses. Ils ont besoin d'être accompagnés pour la lecture. Ces activités ne sont pas dans la ZPD, décrit par Vygotski comme « l'écart entre la capacité de résolution de problèmes en collaboration avec un expert et celle atteinte par l'enfant seul. » (voir chap. 3.1.2 p.60). Elles se situent dans la zone de rupture, ce qui a pour conséquence une démobilisation des élèves.

Les deux autres élèves non allophones ont eu aussi des difficultés à compléter la fiche. EL25 a décrit l'exercice comme étant « *dur* » au début mais il a persévéré en repérant les mots-clés et a donné cinq réponses dont trois justes. Enfin EL11 a commencé à écrire tardivement car elle « *voulait être sûre avant d'écrire* ». De plus, elle a donné les mêmes réponses que son voisin. Sans doute pour se rassurer.

Pendant l'activité de lecture implicite, EL8 avait un visage très soucieux au début car il « *ne comprenait rien.* ». Il a finalement répondu aux trois questions (aucune réponse juste). Les deux autres élèves ont fait le travail rapidement en donnant les réponses attendues ou en lien avec le lexique des textes.

Je note un certain manque de confiance en eux chez les élèves face à ces activités, en particulier chez les EANA. Nous verrons que les attitudes seront parfois différentes dans les séances en groupe.

## ***2.2. Une coopération dynamique***

Différents rôles se sont mis en place lors des séances en groupe. Lors de la séance de géographie étaient présents deux EANA, EL2 et EL23, et deux élèves de la classe, EL11 (née en France) et EL25 (« ex-EANA », né en Italie). C'était donc un groupe avec des niveaux linguistiques différents avec des pairs plus avancés pour permettre des interactions plus efficaces (Reverdy, 2016, Bento, 2013). C'est essentiellement les données de cette

séance que je vais analyser car les interactions entre élèves ont été nombreuses et mes interventions très rares.

### **2.2.1 La métacognition**

La métacognition « renvoie à la capacité qu'à l'élève à réfléchir [...] à la manière d'effectuer une tâche. » (Bento, 2013, p. 92). Dès la consigne donnée, EL11 a pris la parole et a proposé (et non imposé) que chacun lise une description à voix haute avant de répondre. Les autres élèves ont acquiescé. Tout au long de l'activité, EL11 a proposé des stratégies, au début en demandant l'accord des autres puis de façon un peu plus autoritaire au fil de la séance. Pour les lectures à voix haute, les interventions de EL11 sont passées de « Qui commence ? » et « Qui lit la prochaine ? » à « C'est moi qui lis. » et « À toi EL23 ! ».

Une fois la lecture à voix haute achevée, EL 11 a suggéré « *que chacun son tour, on propose une image pour la première description et après on va se mettre d'accord.* »

À plusieurs reprises, quand ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord, EL11 arrêtait la discussion et demandait de passer à la description suivante. Elle reprenait la main quand elle considérait que les échanges ne menaient à rien. De ce fait, il y a eu très peu de temps morts ou de digressions. Les autres élèves ont toujours suivi ses demandes.

À la fin de la séance, EL11 a fait une synthèse des réponses écrites sur sa fiche et leur a demandé leur avis.

EL11 s'est imposée comme leader du groupe alors que pendant la séance collective, elle avait demandé de l'aide à ses voisins pour être sûre de la réponse. Cette configuration en petit groupe semble l'avoir mise en confiance.

### **2.2.2 Engagement et encouragement**

Tous les élèves se sont engagés dans la tâche. Durant toute la séance, malgré la prépondérance de la prise de parole de EL11, tous les élèves sont intervenus. Ils l'ont fait de façon spontanée ou suite à des sollicitations (le plus souvent la demande de EL11). EL11 avait à cœur que tout le monde participe. EL2 qui est très discrète a été encouragée par EL11 à donner son avis dès le premier choix de photo après que EL23 et EL25 aient fait leur proposition.

Les niveaux de lecture étaient très différents entre les EANA et EL11 et EL25. Chacun a lu au moins une description. Pendant la lecture, les élèves experts, aidaient EL2 et EL23. Ils reprenaient les mots qui n'étaient pas déchiffrés correctement. EL11 a à plusieurs reprises formulait des encouragements : « Vas-y, continue, c'est bien ! », « très bien » et « Bravo ! ».

L'ensemble de la séance s'est déroulée dans l'écoute et la bienveillance.

### 2.2.3 *Étayage entre pairs*

Le choix des réponses a toujours été fait de façon collégiale. Quand il y avait désaccord ou incertitude, aucune réponse n'était imposée et ils passaient à la description suivante. Différentes stratégies ont été utilisées pour comprendre les textes. Ils se sont concentrés sur la signification de certains mots ou pris appui sur leurs connaissances du monde. EL23, qui a des difficultés en lecture (déchiffrage et compréhension), est souvent intervenu en racontant une anecdote personnelle en lien avec le lieu ou un mot du texte. La lecture à voix haute et les échanges avec les autres lui ont permis de s'engager activement dans l'activité alors qu'il n'avait fourni aucune réponse à la première séance quand il était seul devant sa fiche.

À la lecture de la description intitulée « Les gorges de l'Ardèche », EL11 demande « *C'est quoi un canyon ?* ». EL23 répond avec enthousiasme « *ah oui un canyon... euh c'est comme une mer qui est comme ça* » esquissant avec sa main un geste d'eau qui serpente. EL11 ajoute « *Tu veux dire un ruisseau ?* » et EL25 : « *la mer ?* ». EL23 essaie d'expliquer plus précisément en utilisant la comparaison « *c'est comme un ruisseau mais c'est plus gros que là* » (et il pointe l'image du canyon). N'arrivant pas à se mettre d'accord, EL 25 propose de lire la suite de la description et ils s'intéressent au mot « *creusé* ». EL23 est maintenant sûr de lui et désigne la bonne photo. Dans cette situation, c'est EL23 qui est devenu expert.

Pendant la deuxième séance de lecture, la recherche de la réponse à la première question « *Quel sport Jimmy pratique-t-il ?* » a donné lieu à de multiples interactions. Chacun a contribué à trouver la bonne réponse en écartant toutes celles induites par certains mots du texte et en s'appuyant sur les propositions des autres. Pourtant, la veille, sur les cinq élèves, seuls deux avaient répondu correctement. Connac (2018) souligne que le travail de groupe « *rasure les élèves parce qu'ils ne se sentent pas seuls face aux consignes.* » (p. 16). Le choix du thème, le sport, est un atout aussi car il fait partie de leurs centres d'intérêt. Ce qui n'était pas le cas pour les deux textes suivants dont les réponses « *peintre et écrivain* » n'ont pas été trouvées malgré leur effort de coopération.

D'après les retours sur l'activité réalisés immédiatement après, les élèves ont estimé que le travail en groupe avait permis une meilleure compréhension des descriptions. EL2 a annoncé « *C'est plus facile là ... parce qu'on l'a fait tous ensemble* ». EL11 a ajouté que « *tout le monde a donné des petites infos et en rassemblant nos infos on a eu la plus grosse info.* ». Cela a aussi permis une alternance de rôle. Tout le monde, ou presque, a pu devenir à un moment l'expert du groupe, ce qui est très valorisant pour soi-même mais aussi aux yeux des autres.

Ainsi la coopération semble avoir été une aide pour tous tant scolairement que socialement. Mais qu'en est-il des langues familiales ? Ont-elles été utilisées ? Comment ont-elles été utilisées ? Ont-elles aidé les élèves ?

### ***2.3. Une réticence à utiliser les langues***

Il semble que spontanément les élèves n'ont pas recours à d'autres langues que celle de l'école. Pendant l'observation de la deuxième séance de géographie en groupe, il n'y a aucune utilisation des langues familiales visible. Ce sont l'analyse des entretiens avec les élèves et la deuxième séance de lecture qui vont me permettre de constater cette réticence assez forte chez les élèves d'utiliser d'autres langues que le français.

#### ***2.3.1 L'auto-censure***

Le recours, visible, aux langues familiales n'a pas été observé pendant la séance de géographie en groupe. J'avais pourtant suggéré en introduction qu'ils utilisent les langues que l'on avait recensées ensemble pour les aider dans la compréhension des descriptions. Les entretiens ont pourtant permis de révéler que deux élèves s'étaient appuyés sur des mots qu'ils connaissaient dans une autre langue que le français. Il a fallu insister pour qu'ils osent le dire. En effet, à la première question : « *Est-ce que connaître d'autres langues vous a aidés à comprendre le texte ?* », les réponses ont fusé unanimement : « *Non !* ». À la deuxième question : « *Il n'y a pas des mots du texte qui ressemblent à d'autres langues que vous parlez à la maison ?* », EL25 a répondu : « *Médiéval, je connais en italien, et parc aussi.* » À cette réponse, EL23 a ajouté avec enthousiasme « : « *Ah, parc, en russe on dit parc !* ». Il a accepté de nous dire en russe « я иду в парк » (je vais au parc). Alors que je lui suggérais qu'une de ses langues, le russe, l'avait aidé à comprendre, il a répondu d'une petite voix « **Oui mais que** ce mot. ». Il minimise ainsi sa connaissance de la langue et l'utilité de celle-ci. En insistant sur le « **que** », il veut montrer que ce n'est pas significatif. Revenons au mot *médiéval* cité par EL25. Pendant la séance en groupe, on avait cherché à définir ce mot inconnu des élèves. À ce moment-là, EL25 n'était pas intervenu laissant le groupe sans réponse. Alors que pendant l'entretien, EL25 nous dit, en s'appuyant sur l'italien, sa langue familiale et première langue de scolarisation, « *que médiéval c'est quelque chose du Moyen-Âge* ». EL11 lui répond : « *Oh, mais on aurait pu réussir là !* » reconnaissant ainsi ses compétences, le valorisant. J'interroge alors EL25 pour comprendre pourquoi il n'a rien dit pendant la séance et il répond : « *Je savais sauf que ça m'a rappelé quelque chose mais je savais pas si répondre ça c'est faux ou juste.* ». Il y a une véritable

auto-censure des langues familiales en classe parmi ces élèves. Je constate un manque de confiance en eux, ils n'osent pas. Les réponses de deux autres élèves pendant l'entretien groupé précédant la séance de lecture en groupe vont permettre de montrer le rôle de l'école dans cette auto-censure. À la question : « *En classe, vous utilisez votre langue ?* », la réponse est immédiate et unanime, c'est : « *non, non, non !* ». EL8 et EL12 ont avancé deux explications. La première c'est « *que la maîtresse, elle comprendrait rien* » selon EL8 et la seconde, c'est « *que la langue **autorisée** en classe, c'est l'anglais.* » affirme EL12. Ces termes « *autorisé* » pour l'anglais et « *interdites* » pour les langues familiales montrent à quel point l'école établit une hiérarchie des langues, comme évoqué dans le chapitre 7 (p. 73). Cette valorisation de l'anglais et cette dévalorisation des langues familiales amènent à cette auto-censure bien dommageable pour les élèves sur le plan scolaire mais aussi émotionnel.

### **2.3.2 Une médiation timide**

La première séance en groupe n'ayant pas permis de voir les langues familiales en action, j'ai proposé une deuxième séance en groupe. C'est dans cette séance de lecture que j'ai pu observer quelques traces d'emploi de ces langues. Comme indiqué dans la description des séances, je suis beaucoup intervenue pour pousser les élèves à s'aider et à utiliser toutes leurs langues.

- *La traduction*

Tout d'abord, la médiation la plus utilisée en langue est la traduction. EL23 dit traduire quelques mots dans sa tête dans une de ses langues familiales, le russe ou le tchéchène. EL8, arrivé en France depuis 18 mois, continue, selon ses dires, de traduire dans sa tête en italien tout ce que dit l'enseignante en français. À son arrivée dans l'école, EL8 a bénéficié du soutien et de l'aide de EL25 qui était arrivé deux ans plus tôt. Tous deux ont le même profil : né et scolarisé en Italie et parents marocains. À la question : « *Vous ne parlez jamais italien entre vous ?* », EL8 répond : « *que l'année dernière, parce que l'année dernière j'étais nouveau, je comprenais pas le français.* » et ajoute « *c'était mon traducteur, parfois à l'étude* ». EL25 a donc joué le rôle de traducteur et il a pu ainsi devenir expert pour EL8. Mais je ne pense pas que cela ait été valorisé connaissant le discours de l'école sur les langues. Cette langue commune, à laquelle ils sont tous deux très attachés, ils ne l'utilisent pourtant plus entre eux. Est-ce à cause de l'école ? Peut-être.

Le concept de médiation ne se réduit pas à la traduction. Dans la section suivante, une autre de forme de médiation sera analysée.

- *La médiation interlinguistique*

La traduction d'un mot, d'une phrase est souvent spontanément utilisée. Mais parfois ce n'est pas possible, il faut donc recourir à d'autres stratégies.

Lors de la séance de lecture en groupe, plusieurs mots étaient inconnus des élèves dont « *moniteur* ». EL25 pouvait traduire le mot en italien mais EL8 ne le connaissait dans aucune langue. J'ai alors demandé à EL25 de l'expliquer en italien à EL8. Après quelques hésitations, EL25 a essayé d'expliquer à l'aide d'une phrase courte le mot. EL8 a immédiatement traduit cette phrase en français mais ce n'était pas la bonne traduction apparemment. Puis ils ont repris la discussion, à ma demande, en italien. EL25 a ajouté des gestes avec les mains pour figurer un rectangle. Ils ont fini par se comprendre mais ... l'explication n'était pas la bonne car c'était un mot polysémique. Le mot avait été isolé de son contexte et EL25 était parti sur une mauvaise piste. C'est avec le reste du groupe et en français que l'on a décidé si l'explication était la bonne.

Un autre essai de médiation interlinguistique s'est produit pour le troisième texte avec le mot « *archives* ». Il est intéressant de noter que dans les deux cas, aucun élève ne connaissait la signification du mot en français et seul EL25 connaissait la signification du mot dans sa langue. À nouveau EL25 a donné une explication en italien qu'EL8 a spontanément traduit en français puis il a demandé des précisions en italien et s'en est suivi un échange en italien. EL8 a ensuite expliqué à tout le monde en français. Cette fois-ci l'information était correcte et a aidé l'ensemble des élèves à mieux comprendre le texte. Ce sont les échanges entre EL8 et EL25 en italien qui ont permis à l'ensemble des élèves d'accéder au sens du mot.

Il n'y a pas eu d'autres séquences de médiation interlinguistique.

Je vais dans le chapitre suivant revenir sur l'expérimentation et en tirer quelques enseignements pour ma pratique future.

## Chapitre 9. Retour sur l'expérimentation

### 1. *Les difficultés et les limites de l'expérimentation*

#### 1.1. *Les difficultés et les biais de la recherche*

J'ai déjà évoqué dans le chapitre 3, les difficultés pour trouver mon terrain d'expérimentation. J'ai pu en éprouver d'autres tout au long de ma recherche. J'ai souvent eu le sentiment de gêner, de ne pas être là au bon moment dans la classe. Le point d'orgue a été le jour de l'entretien avec l'enseignante que j'ai trouvé en pleurs dans sa classe avec des collègues et le directeur suite à une intervention auprès d'un élève ULIS en crise. J'ai évidemment reporté cet entretien. Se mettre d'accord sur des jours d'observation ou d'intervention n'a pas été chose facile non plus. Les obstacles étaient nombreux. L'enseignante bien qu'enthousiaste était préoccupée par de nombreux sujets : la préparation de la classe découverte et son corollaire de tâches administratives, la visite du collège, l'accueil d'un nouvel élève, un problème familial assez grave. Outre ses préoccupations, il fallait naviguer entre l'emploi du temps des EANA qui quittaient régulièrement la classe, les sorties scolaires, l'absence de certains élèves et enfin mes disponibilités. Ce n'est pas facile de s'insérer dans le quotidien d'une classe et je constate que l'enthousiasme, s'il est nécessaire, ne suffit pas.

Je n'ai pas pu réaliser les entretiens après la séance de géographie en groupe pour deux raisons. Nous avons commencé la séance plus tard que prévu et j'avais sous-estimé la durée de la séance. J'ai observé des signes d'agitation, les élèves n'étaient plus disponibles. Mais il n'était pas possible de reporter les entretiens car il me semblait indispensable qu'ils se déroulent juste après l'activité et non quelques jours plus tard.

Concernant les entretiens avec les élèves lors de l'enquête sur les langues, j'ai noté plusieurs biais à la réécoute de ceux-ci. Tout d'abord le temps de l'entretien s'est allongé au fur et à mesure des premiers entretiens. Une des raisons tient à la personnalité de l'élève et de ce qu'il a à dire sur les langues. Une autre est liée à mon changement d'attitude après les tout premiers entretiens. J'avais, en effet, préparé des questions en amont mais d'autres ont été spontanément ajoutées à l'oral en fonction des réponses de l'élève lui-même et de celles des précédents. Cet allongement de la durée s'observe particulièrement lors des quatre derniers entretiens qui ont eu lieu un mois plus tard. L'absence des élèves et les vacances expliquent ce délai. J'avais entre temps écouté les autres entretiens et je n'étais pas pressée par le temps puisqu'il n'y avait que quatre élèves. Un autre biais peut être celui de l'influence des premières réponses au sein du groupe. Je rappelle que, même si les élèves répondaient

individuellement, ils étaient par groupe de 3. J'ai observé, par exemple, que EL9 et EL10 ont employé la même expression « *pour rigoler* » pour justifier l'utilisation d'une langue. Enfin, j'ai moi-même, dû influencer certaines réponses. Quand les réponses de l'élève étaient très courtes ou incomplètes, je reformulais (en interprétant sans doute) la phrase. L'élève était toujours d'accord avec ma reformulation... mais oserait-il contredire un adulte ?

Après ces questionnements sur ma posture de chercheuse novice, je vais présenter les limites de mon expérimentation.

### ***1.2. Les limites de l'expérimentation***

Il y a quelques limites à cette expérimentation. L'idéal pour répondre à ma problématique aurait été d'observer des interactions spontanées entre élèves plurilingues dans la vie ordinaire de la classe. Mais cela n'était matériellement pas envisageable. Il a donc fallu créer une situation et inciter fortement les élèves à utiliser leurs langues familiales ce qui s'éloigne du « phénomène discursif spontané » décrit par Pugliese (p. 23). Mes interventions ont aussi eu une influence sur la coopération. Lors de la première séance en groupe, je suis très peu intervenue et les interactions entre élèves ont été fructueuses. L'objectif de la deuxième séance en groupe étant d'imposer l'utilisation de leurs langues, j'ai mené la séance et de ce fait la coopération a été faible.

J'ai fait le choix de laisser l'enseignante déterminer elle-même les séances pour être au plus proche de la vie de la classe. Or, les deux fiches, en particulier celle de géographie, comportaient du vocabulaire très spécialisé que très peu d'élèves comprenaient. La tâche étant trop complexe, les élèves ont été réticents à s'engager dans le travail. De plus, les EANA bénéficient habituellement d'aide en classe, que ce soit l'aide d'un pair, de l'enseignante ou d'une AESH. Or pour les nécessités de l'expérimentation, cette aide n'était pas possible. Cela a aussi pu les déstabiliser. Enfin, les quelques traces de médiation interlinguistique n'ont eu lieu qu'en italien alors qu'ils étaient trois élèves à parler l'arabe. Je me demande si c'est dû au fait que l'italien est une langue proche du français contrairement à l'arabe et/ ou si c'est parce que les élèves savaient lire en italien (car ça a été leur langue de scolarisation) et qu'aucun n'écrivait ou ne lisait en arabe ? Ou bien est-ce dû à « l'intériorisation de la dévalorisation [*de*] leurs langues » (Perregaux, 2004, p. 156) en partie à cause de l'école ? Je n'ai pas de réponse à ces questions.

Cette expérimentation bien que minime m'amène à m'interroger sur ma pratique future. Quels changements vais-je introduire dans mes enseignements ? Quelle place vais-je

accorder aux langues des élèves et des familles dans ma classe et dans mon école ? Comment vais-je améliorer les relations entre l'école et les parents ?

## ***2. Vers des changements dans ma pratique professionnelle***

Cette expérience dans une autre classe que la mienne en tant qu'actrice et observatrice a changé mon regard sur les élèves et leurs familles. Dans le passé, il m'est arrivé de demander à mes élèves, en apparence monolingue, de questionner leurs parents et grands-parents sur leurs langues. Certains élèves découvraient parfois que leurs ascendants connaissaient une autre langue. Cette ignorance des langues de leurs grands-parents m'étonnait déjà. Nous faisons alors oralement un inventaire des langues. C'était une ébauche de biographie langagière. Avant le Master, je ne connaissais pas ce terme et réaliser ma propre biographie langagière a été une expérience très enrichissante. Je pense que je proposerai dorénavant chaque année à mes élèves de faire leur biographie langagière. Mais j'irai plus loin qu'un simple recensement en visibilisant les langues des élèves dans la classe puis dans l'école. C'est ce que Coste et Cavalli nomment la « médiation relationnelle » (2015, p. 37). Ils considèrent que c'est la responsabilité de l'institution de « donner une visibilité aux langues parlées par les élèves et leurs familles. ». La légitimation du plurilinguisme doit se faire auprès des élèves mais aussi des parents. L'association DULALA propose, par exemple, une affiche à l'intention des parents traduits dans une vingtaine de langues intitulée « Parents, vos langues sont une chance ! »<sup>63</sup>. Enfin après les élèves et leurs familles, il serait souhaitable de modifier les croyances des enseignants sur le plurilinguisme que j'ai pu constater sur le terrain et dans mes lectures. J'ai été particulièrement marquée par cet élève qui parle trois langues quotidiennement (et qui plus est a exprimé l'envie d'en apprendre d'autres) mais dont le plurilinguisme n'est ni reconnu ni valorisé par l'école. Il me semble nécessaire de faire prendre conscience aux enseignants, à minima, de la diversité linguistique des élèves. Ce sera un travail de longue haleine car je suis bien consciente qu'une année entière à l'université m'a été nécessaire pour modifier mon regard sur la diversité linguistique et l'importance de la valorisation du plurilinguisme. Cela pourrait se faire à l'aide du projet d'école qui fixe un cadre d'actions pour quatre ans sur une thématique particulière et qui implique l'ensemble de la communauté éducative. Son objectif est d'améliorer la réussite des élèves en partant de leurs besoins. Notre thématique serait la diversité linguistique. Ce projet pourrait inclure la participation à la Biennale des langues<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> <https://dulala.fr/affiches/#>

<sup>64</sup> <https://caravanedesdixmots.com/biennale/cest-quoi/>

(découverte lors du forum FLE en mai 2023 à l'UGA) ou à la Semaine des langues vivantes<sup>65</sup> dont l'objectif est de « valoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle sur le territoire » ou tout autre projet qui impliquerait l'ensemble des classes dans la reconnaissance et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

---

<sup>65</sup> <https://www.education.gouv.fr/semaine-des-langues-vivantes-11996>

## Conclusion

Ce mémoire est le fruit de cette année de préparation du Master FLES et d'observations, de séances et d'entretiens avec des élèves plurilingues en classe ordinaire. J'ai, malgré un temps très court, énormément appris sur le plurilinguisme pendant les cours et lors de nombreuses lectures ce qui a modifié mes représentations initiales sur la diversité linguistique. J'ai découvert que malgré les nombreuses recherches et les textes institutionnels mettant en avant les bénéfices de la prise en compte des langues des élèves à l'école, les enseignants avaient majoritairement des préjugés négatifs sur les langues familiales de leurs élèves. J'ai pu observer moi-même lors d'un entretien avec l'enseignante la ténacité de ces représentations. Je ne peux pas généraliser à partir d'un cas évidemment mais j'ai été étonnée de retrouver dans les propos de l'enseignante tant d'idées reçues rencontrées lors de mes lectures. Il découle de ces représentations une organisation de la scolarité des EANA en contradiction avec le principe d'inclusion. Il est donc urgent de proposer à tous les enseignants une formation sur l'inclusion des élèves allophones et la valorisation du plurilinguisme.

J'ai choisi comme terrain d'expérimentation une classe de cycle 3 car c'est mon environnement de travail habituel et je serai sans doute amenée à accueillir des élèves allophones dans le futur. Avant de proposer une activité qui nécessitait la coopération entre élèves allophones et élèves plurilingues nés en France, j'avais posé comme hypothèse que la médiation interlinguistique pouvait améliorer les compétences scolaires de tous. J'ai pu constater dans un des rares exemples de médiation interlinguistique que cette stratégie s'était révélée efficace et que tous les élèves en avaient tirés bénéfice. Il faudrait bien sûr observer le phénomène dans d'autres situations pour pouvoir généraliser ce constat. J'aurais préféré travailler en classe entière et voir si des interactions spontanées se seraient produites mais c'était matériellement impossible. Plus de temps ainsi qu'une caméra auraient été nécessaires.

Mon constat majeur est la réticence des élèves à utiliser leurs langues familiales qu'ils parlent pourtant quotidiennement en dehors de l'école. Mais on a vu que les freins étaient nombreux et venaient de la société, des parents et des enseignants. Un travail de fond de légitimation de toutes les langues, de lutte contre les idéologies langagières et linguistiques dans l'école et dans la société est à mettre en œuvre. Je vais essayer de participer modestement, dans mon école et mon entourage, à ce travail de transformation.

Mon défi pour les prochaines années est donc d'aider tous les acteurs, élèves, parents et enseignants à comprendre que le plurilinguisme est une richesse et de le mettre au service de la réussite scolaire des élèves.

## Bibliographie

- Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises* (Thèse). Université des Antilles et de la Guyane.
- Armagnague-Roucher, M. & al. (2018). Rapport de recherche EVASCOL. *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*
- Auger, N., & Pichon-Vorstman, E. L. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. ESF Editeur.
- Bauer, S., Borri-Anadon, C., & Ngoenha, M. L. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation (RHÉ)*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.855>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & didactique*, 7(1), 87-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bigot, V. (2011). Co-écriture et socialisation langagière des élèves moins experts en français. L'ex-pair-tise du locuteur natif sollicitée. In Le Cunff, C., & Hugon, M. (Eds.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Presses universitaires de Paris Nanterre. (p.99-113) <https://books.openedition.org/pupo/3195#text>
- Billières, M. (2018). *Langue, dialecte, patois*. Au son du Fle. <https://www.verbotonale-phonetique.com/langue-dialecte-patois/>
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue : handicap ou atout ? *Écarts d'identité*, 111, 88-90.
- Blanchet, P. (2017). Effet des contextes sociolinguistiques sur les pratiques et les transmissions de plurilinguismes familiaux. *'insāniyāt*, 77-78, 11-25. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.17798>
- Blanchet, P., & Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations société*, 162(6), 49-70. <https://doi.org/10.3917/migra.162.0049>
- Bloomfield, L. (1935) *Language*, trad Le langage Payot (1970)
- Canut, C., & Duchêne, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question. Dans *Langage et société n°136*, 5-12. Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Castellotti, V., & Moore, D., (2011) La compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans A. Blanchet B. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. <https://hal.science/hal-01436588>

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de L'APLIUT*, Vol. 31 3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Cherqui, G. & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Collection F, Hachette.
- Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères*, 38, 187-198. <https://doi.org/10.4000/reperes.406>
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Réseau Canopé
- Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4265>
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [16802fc3a8 \(coe.int\)](https://doi.org/10.16802fc3a8)
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité, les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe
- Coste, D., de Pietro, J. & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139, 103-123. <https://doi.org/10.3917/ls.139.0103>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe
- Cuq., J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Delamotte-Legrand, R. (2008). Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires : pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. Dans *Tranel*, 49, 29-44.
- Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Escudé, P. (2020). Langues régionales, langues de France : la première allophonie dans le système scolaire français. Dans Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*.(p. 259-274). Lambert Lucas.
- 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.,
- 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. <https://doi.org/10.3917/lfa.217.0047>

- Goï, C. & Bruggeman, D. (2013). *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*. MEN DGESCO
- Grosjean, F. (1984). *Le bilinguisme : vivre avec deux langues*. Dans Tranel, 7, 15-42.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Albin Michel
- Gumperz J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66, 137-153.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'harmattan.
- Klett, E. (2015). Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Archives contemporaines. (pp.107-120)
- Laacher, S. (2023, 9 juin). Immigration : « L'assimilation comme principe constitutionnel relève d'une inquiétante dystopie. ». *Le Monde*, p. 24.
- Little, D., Leung, C., & Avermaet, V. P. (2013). *Managing Diversity in Education : Languages, Policies, Pedagogies* (New Perspectives on Language and Education, 33). Multilingual Matters.
- Mendonça, Dias C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants en charge d'élèves allophones d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ?. Dans *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 123-140). Édition Lambert-Lucas
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Dix idées reçues sur l'apprentissages de la langue française*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. [download \(education.fr\)](https://www.education.fr/lelivrescolaire/2019/07/le-guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes)
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2020). *Programmes d'enseignement*. (s. d.). [ensel714\\_annexe2\\_1312887.pdf \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/1312887/annexe2_1312887.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). *BOENJS n° 25 du 24 juin 2021*. <https://eduscol.education.fr/document/7883/download>
- Moore, D., & Coste, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moore, D. & Spaëth, V. (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, (p. 113-126). Riveneuve Editions. (hal-00512485)
- Nante, V. & Trimaille, C. (2013). À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. *Glottopol*, 23, 98-115.

- Nicolas, L. (2012). L'apprenant-médiateur : enjeux et perspectives des traductions spontanées en classe de français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, 167(3), 369-380. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0369>
- OCDE (2015). *Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration*.
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Le Cunff, C., & Hugon, M. (Eds.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 31-41). Presses universitaires de Paris Nanterre <https://books.openedition.org/pupo/3187>
- Pelletier., L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, 22, 10-29. [hal-02569543](https://hal-02569543)
- Perego, C. (2023). Inclure les élèves ou les langues des élèves ? Inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire au collège : entre approbations et réticences. *RELIANCE*, 1, 18-31.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29(1), 147-166. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114 ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=f>
- Reverdy Catherine (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>
- Rapport de la cour des comptes, (2023). *La scolarisation des élèves allophones*.
- Roussel, M. (2020). *Parler des langues des familles à l'école : réalisation d'un film de sensibilisation*. (Mémoire de Master 2, Université Grenoble-Alpes). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02972797>
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, n° 152(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. [http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427\\_fo.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427_fo.pdf)

## Table des illustrations

|  |    |
|--|----|
| Figure 1. Organisation de la scolarité des EANA .....  | 21 |
| Figure 2. Positionnement des élèves allophones en élémentaire et au collège .....                              | 22 |
| Figure 3. Extrait de la carte de l'indice de position sociale des écoles publiques du Rhône<br>(oct.2022)..... | 26 |
| Figure 4. Double iceberg de l'interdépendance L1/L2 de Cummins .....   | 46 |
| Figure 5.L'apprenant et les langues présentes à l'école .....  | 47 |
| Figure 6. Prise en compte ou non des langues à l'école.....  | 48 |
| Figure 7. Schéma intégration vs inclusion .....  | 52 |
| Figure 8. Intégration vs inclusion.....  | 53 |
| Figure 9. Potentialités inclusives/ségrégatives des cristallisations contextuelles relatives aux EANA<br>..... | 54 |
| Figure 10. Carte conceptuelle de la coopération entre élèves .....   | 59 |
| Figure 11. Schéma de la double médiation .....   | 69 |
|  |    |
| Tableau 1. Liste des élèves dans le dispositif UPE2A.....  | 29 |
| Tableau 2. Élèves ayant participé à l'expérimentation en mars .....  | 30 |
| Tableau 3. Élèves ayant participé à l'expérimentation en avril .....   | 30 |
| Tableau 4. Données recueillies pour l'enquête sur les langues.....   | 34 |
| Tableau 5. Tableau des langues parlées par les élèves.....   | 66 |
| Tableau 6. Tableau des langues comprises par les élèves.....   | 66 |

## **Table des annexes**

|  |     |
|--|-----|
| Annexe 1 questionnaire de langues .....                        | 98  |
| Annexe 2 fiche élève de géographie .....                       | 99  |
| Annexe 3 fiche élève de lecture .....                          | 100 |
| Annexe 4 questionnaire enseignante .....                       | 101 |
| Annexe 5 transcription de l'entretien avec l'enseignante ..... | 102 |

# Annexe 1

## questionnaire de langues

Prénom : .....

Quelle(s) langue(s) parles tu ? .....

*Tu peux préciser, si tu veux !*

En classe : .....

Dans la cour de récréation : .....

Avec tes amis (à l'école et à l'extérieur de l'école) : .....

A la maison : .....

Avec d'autres membres de ta famille : .....

En Vacances : .....

Autres... : .....

Quelle(s) langue(s) comprends-tu (même un tout petit peu !)

.....

.....

Quelle(s) langue(s) as-tu déjà entendue(s) ? (à l'école, en vacances, à la télévision, ailleurs...)

.....

.....

*Tu peux écrire au dos de la feuille si tu veux rajouter quelque chose.*



**Annexe 2**  
**fiche élève de géographie**



## La région Auvergne-Rhône-Alpes

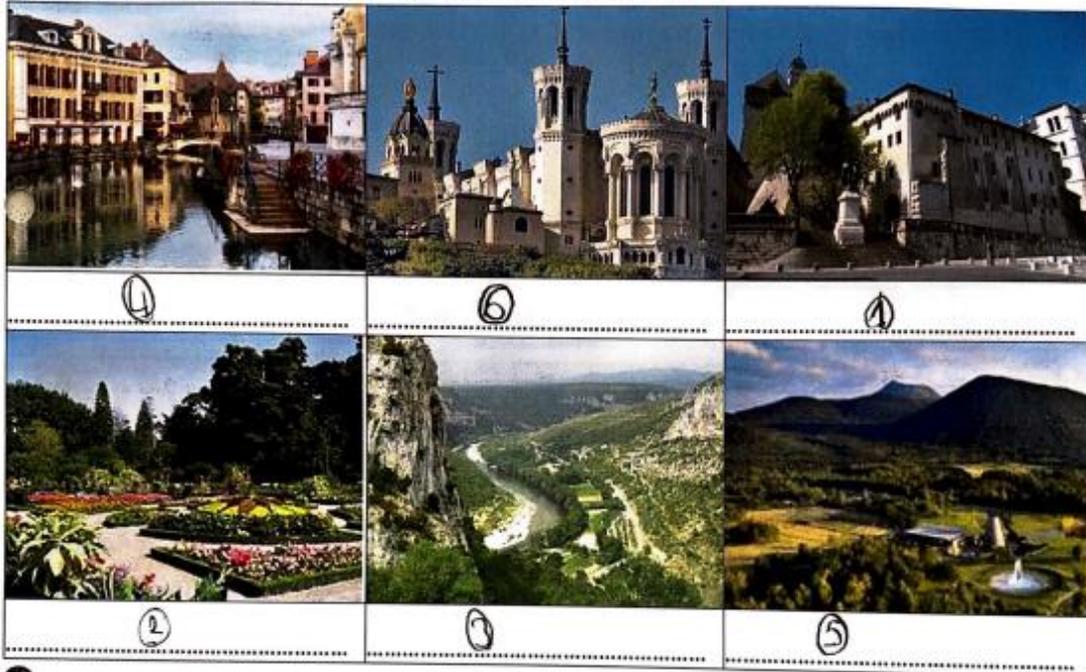


Nom : EL 8

Date : 22/11/2023

### Lieux incontournables de la région Auvergne-Rhône-Alpes

Indique le nom de chaque lieu ci-dessous grâce au descriptif donné.



- ① **Vielle ville d'Annecy** : Avec ses canaux et ses bâtisses médiévales, Annecy est parfois surnommée la Venise des Alpes.
- ② **Parc de la Tête d'Or à Lyon** : Le parc de la Tête d'Or est un parc urbain de Lyon, l'un des plus grands de France.
- ③ **Basilique Notre Dame de Fourvière** : La basilique Notre-Dame de Fourvière domine la ville de Lyon depuis le sommet de la colline de Fourvière.
- ④ **Les gorges de l'Ardèche** : Site touristique ardéchois. Les gorges forment un véritable canyon d'une trentaine de kilomètres creusé dans le plateau calcaire entre le pont d'Arc et Saint Martin d'Ardèche.
- ⑤ **Vulcania** : centre français de culture scientifique autour du volcanisme, situé à Saint-Ours-les-Roches, dans le Puy-de-Dôme.
- ⑥ **Le château des ducs de Savoie** est un ancien château fort, du XI<sup>e</sup> siècle, qui se dresse sur la commune de Chambéry dans le département de la Savoie.

### Annexe 3 fiche élève de lecture

#### Comprendre une action 1 (CM1)

Lis le texte (plusieurs fois), surligne les mots inducteurs et essaie de répondre à la question posée.  
Enfin, dessine ce que tu as compris.

1. « Contrôle bien tes coups, Jimmy ! » prévint le moniteur. Dès que ce dernier donna le signal, Jimmy bondit en hurlant. Il sauta en l'air et envoya un coup de pied à Mathieu qui s'écroula par terre, le nez en sang. « Nom d'un chien, mais à quoi joues-tu, Jimmy ? Ce n'est pas comme ça que tu vas marquer des points ! Une ceinture bleue le sait parfaitement. » Quel sport Jimmy pratique-t-il ?

Jimmy fait du karaté

7

2. L'atelier doit être bien éclairé. C'est pourquoi il y a ici une grande fenêtre qui laisse pénétrer largement la lumière. Au fond, j'ai prévu une grande porte pour entrer et sortir mes œuvres. C'est là que je travaille. J'y passe plusieurs heures par jour et je m'y sens bien, debout devant la toile sur laquelle j'étale mes huiles au couteau. Que suis-je en train de faire ?

peinture peinture

3. M. Chevalier fréquente assidûment les bibliothèques. Il fouille dans les livres anciens à la recherche d'indices nécessaires à son travail. Les archives lui sont indispensables pour parfaire les détails véridiques de certains personnages. Quelle est son activité professionnelle ?

~~Historien~~ → professeur romancier / réalisateur

**Annexe 4**  
**questionnaire enseignante**

|                                  |
|----------------------------------|
| <b>QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTE</b> |
|----------------------------------|

1. Quelle est l'ambiance générale de la classe ?
2. Que penses-tu des relations élèves « UPE2A » / autres élèves ? en classe ? dans la cour ? en dehors de l'école ?
3. Quelle est le rôle et la place de la langue familiale dans leurs apprentissages ? dans les relations avec les adultes ? avec les autres élèves de la classe ? avec les élèves des autres classes ?
4. La traduction est-elle utilisée en classe ? si oui, de quelle manière ? avec un autre élève ? avec enseignante ? avec le numérique ?
5. Quelle(s) langue(s) est/ sont utilisée (s) en classe par les élèves UPE2A ? autres élèves ?
6. Les langues familiales sont-elles utilisées en classe ? dans l'école (cour, cantine...) ?
7. Proposes-tu des modalités de travail spécifiques ? lesquelles ?
8. D'autres élèves en bénéficient-ils ?
9. Y a-t-il du tutorat ? ou autre forme d'aide ?
10. Faites-vous du travail de groupe ? si oui groupe homogène ou hétérogène ? Pour quelles activités ?
11. Quelle est la progression des élèves UPE2A ? leur attitude face au travail oral / écrit ?
12. Comment évalues-tu les élèves ? selon quels critères ?
13. Échanges-tu avec les parents sur les langues parlées à la maison ?
14. Connais-tu leur histoire/ parcours/ origine ? (contexte). Pour chaque élève du groupe de vendredi.

## Annexe 5

### transcription de l'entretien avec l'enseignante

#### Conventions de transcription

**En gras** : mes questions et interventions

*(En italique)* : actions non verbales

... : silence ou hésitations

MAJUSCULE : insistance ou accentuation

[ ... ] : passage non transcrit

**Q1** : EL23 et EL8 sont arrivés en cours d'année dernière. Je suis allée les voir dans leur classe en CM1 en fin d'année et je ne les sentais pas intégrés alors que maintenant oui, ils sont respectés, ils ne sont pas juste tolérés.

**Q2** : Pour EL23 ça reste compliqué, il faut être très très présent, parce que il n'a pas les codes, c'est pas que la langue, c'est les codes, tout ce qui est non verbal, toutes les évidences / [ ... ]

EL2 c'était une carpe mais une carpe. L'année dernière elle était dans son premier Cm2, arrivée tardivement en cours d'année, elle ne parlait pas du tout. Elle a eu son bonnet sur la tête toute l'année, y'avait son frère dans la classe, ce qui influençait beaucoup son attitude, et elle parlait pas (**ni aux enseignants ni aux autres élèves ?**) . Dans la cour très peu, elle trainouillait, elle avait pas l'air d'avoir trop de copines. Là cette année on a misé sur un binôme avec une autre élève que moi je maintenais, qui fonctionne très très bien, et elle s'ouvre de plus en plus mais parce que elle acquiert aussi des compétences, donc elle... Son frère est passé au collège donc il n'y a plus cette pression du frère dans la classe, et elle acquiert de l'aisance scolaire, elle apprend des choses qui lui permettent de prendre la parole. Elle a quand même présenté un exposé devant la classe, elle a participé au concours de lecture à haute voix, ce qui était impensable l'année dernière, impensable. Elle fait tout à son niveau, elle communique, même parfois elle communique à l'écrit, elle m'écrit des phrases sur des bouts de papier qu'elle me donne. Bon elle a son petit caractère, maintenant elle dit non alors qu'avant elle disait rien. Donc on l'encourage !

EL8, euh, par rapport à EL23 il était déjà plus intégré que EL23 l'année dernière, il avait plus de relations avec les autres, il a plus de facilité parce que, sans doute parce que sa culture est plus proche de celle des autres que celle de EL23, il a plus de codes, la culture italienne est plus proche, enfin ce qu'il a vécu en Italie est plus proche de ce qu'il vit en France, il a plus de repères et au niveau scolaire. Il a des compétences notamment en maths, en français il est un peu derrière mais au niveau cognitif il n'y a pas de souci, il n'a pas de troubles des apprentissages ce qui lui facilite grandement la vie donc il est aimé EL8 après il est (*silence et rire*) je sais pas comment dire ça (*rires*) il est un peu chochette, il est un peu fragile, en début d'année il était beaucoup absent. Dès qu'il y avait une évaluation il était absent donc après (**il est peut-être anxieux ?**) Oui, anxieux c'est ça, c'est ça, sans doute que c'est plus politiquement correct (**oui anxieux car refuser les évaluations...**) Oui anxieux mais c'est parce que il est dans la zone dans laquelle sont plongés un certain nombre d'élèves UPE2A c'est-à-dire qu'il n'est plus dans la zone du primo-arrivant, il n'est pas dans la zone du CM2 de base. Arrivé en cycle 3 en France et n'avoir qu'un an de de ... c'est très court donc là lui on considère que c'est bon, il roule, alors non il profite encore un peu d'UPE2A mais beaucoup moins qu'un élève plus jeune qui viendrait d'arriver... Et c'est pas suffisant donc

j'ai dû le mettre face à l'alternative, soit on se dit tout de suite qu'il y a maintien pour qu'il ait plus de temps pour l'année prochaine soit il passe et là il faut vraiment qu'il raccroche les wagons avec les autres. Intellectuellement il a le potentiel pour le faire mais ça demande 2 fois plus de boulot que les autres et il en est pas tout à fait capable, disons que ça lui faisait peur.

### **Q3 : les langues familiales sont-elles utilisées en classe ? entre eux ? pour travailler ?**

Normalement non et ça fait partie du contrat de l'UPE2A pour amener les élèves vers le français que leur langue première ne soit pas utilisée à l'école... Après moi je suis en CM2, alors oui si j'accueille aussi des élèves qui sont primo-arrivants et là c'est le cadre général (*beaucoup de pauses et d'hésitations*) (**c'est une décision d'école ?**) Je sais pas d'où elle vient cette décision, c'est une très bonne question, j'en ai aucune idée. A l'époque quand je suis arrivée dans l'école, c'est la maitresse UPE2A de l'époque qui m'avait dit, qui avait repris un élève devant moi et qui lui avait dit « non tu sais on garde les langues premières quand on est en UPE2A mais quand on est dans la classe, on fait l'effort quand on est avec les autres d'essayer de parler la langue... » Mais il est bien évident qu'avec un primo-arrivant on fait ce qu'on peut donc on utilise aussi leur langue première quand ils sont vraiment, quand ils viennent d'arriver. Moi j'ai eu un élève qui venait d'Italie l'année dernière et j'ai pas ce cas de figure cette année, ils sont tous arrivés au moins en cours d'année de CM1, l'année dernière un élève est arrivé en cours d'année je lui ai parlé italien au début (**tu parles italien donc ?**) un petit peu, un petit peu (**tu utilises la traduction ?**) non je lui parlais des choses simples et c'est vrai que j'ai utilisé aussi le fait que j'avais une autre élève qui venait d'Italie et qui pouvaient s'entraider (**dans la même classe ?**) oui tous les deux dans la même classe (**et cette année les deux qui parlent italien, ils n'utilisent pas ?**) Ca arrive mais .. (**ça arrive pour le travail ou hors travail ?**) Eh bien je sais plus parce que c'était il y a un moment, je me rappelle très bien de .. ils le font plus là, ni l'un ni l'autre (**ils l'ont fait plutôt en début d'année ?**) je pense qu'ils l'ont fait pour le travail... et aussi dans la cour j'imagine il y a des échanges en italien mais ça je ne maîtrise pas c'est leur histoire !

**Q4 : Avec des élèves dont tu ne parles pas la langue, as-tu utilisé le téléphone pour la traduction ?** Non je n'ai pas eu le cas de figure mais une collègue oui et elle utilisait Google traduction systématiquement... au début ! Juste pour les premiers temps puis après ça roule... c'est vrai qu'en réception, en compréhension ça va vite, c'est en production que c'est plus long.

### **Q7 : Proposes-tu des modalités de travail spécifiques ? lesquelles ?**

Je dirais ça dépend lesquels... euh... globalement ils ont tous une tâche d'écriture allégée par rapport aux autres de manière systématique... En plus EL2 et EL23 comme ils sont notifiés, il y a une AESH dans la classe qui vient les soutenir quand il y a besoin (**ils ont été notifiés direct ? ils sont arrivés l'année dernière...**) Alors EL23 il est arrivé l'année dernière dans l'école mais il n'est pas arrivé en France l'année dernière il est là depuis longtemps, c'est là où l'écart entre ses compétences et ... c'est assez déstabilisant... donc non non il était à Bron et à un Bron il a eu un dossier MDPH. Donc quand il est arrivé ici il était déjà notifié. EL2, elle vient d'être notifiée officiellement et ils avaient fait la demande l'année dernière en cours de CM2 voyant que à la fois ça allait être très difficile de suivre la classe et pour l'orientation parce que on savait qu'elle irait pas en sixième générale... mais EL23 non plus d'ailleurs. Il y a que EL8 qui va aller en sixième générale donc c'est pour lui que la tâche est la plus difficile parce que pour les autres quel que soient les aménagements qu'on met en place on sait que ça n'aura pas d'impact sur leur scolarité, ça ne les mettra pas

en difficulté après... Tu le fais d'autant plus facilement. Il y a certaines matières qu'ils ne font pas ou très peu ou qu'ils font en auditeurs libres, l'anglais n'est pas un enjeu pour moi... ni la grammaire. Quand je fais grammaire avec les autres, EL23 et EL2 ils lisent les phrases de l'exercice, lecture écriture et maths, ça reste l'objectif principal, tout le reste c'est en auditeurs libres et EL23 en auditeur libre arrive à comprendre plein de choses. En histoire il est capable de comprendre plein de choses là où EL2 aura plus de mal, en tout cas à nous le restituer donc on sait pas trop ... donc tâche d'écriture allégée, certaines matières qu'ils ne font pas ou très peu... et aide de l'AESH et la prise en charge UPE2A quand ENS1 est là (**ce sont les seuls à être exemptés de certaines matières ?**) Non j'ai d'autres élèves qui pour des raisons de troubles des apprentissages vont être exemptés de certaines matières ou mes enjeux vont être complètement différents... Il y a une grosse différenciation de manière globale dans cette classe ... Qui du coup ne demande pas une charge de travail supplémentaires pour les élèves UPE2A parce que la différenciation je la pense pour tous et après j'adapte selon les profils de chacun parce que quand même la personnalité est TRÈS importante. EL23 il travaillait pas tout seul du tout, il avait aucune autonomie donc on travaille à la fois le métier d'élève et j'aurais tendance à dire pour EL23 d'abord et surtout le métier d'élève et les relations sociales . À partir du moment où ça ça a été posé à peu près , on a pu passer à autre chose.

**Q12 (évaluations)** : Soit ils les font pas dans les matières qui ne sont pas des enjeux pour moi (**que pour les élèves allophones ?**) Non mais ça marche aussi , je te dirai que j'ai un élève, on peut dire en phobie scolaire avancée, lui c'est à sa tête , selon la tête qu'il fait, il fait il fait pas, il fait avec l'AESH ou ... (**il craint les évaluations**) non c'est ([...]saignement yeux, pb digestifs , absence nombreuses, donc mon objectif c'est qu'il aille mieux et qu'il vienne à l'école ...) Si je les envoie au casse-pipe, je les évalue pas en fait , j'évalue les élèves dont je sens qu'ils ont la capacité à être évalués... Par exemple EL23 il supportait pas de se tromper, il ne supportait pas, donc voilà si je lui fais des évals tous les matins pour lui montrer que ah ben ça tu sais pas (x2), qu'est-ce que t'es nul, euh ouais, c'est pas gagné... Si jamais je les sens capable à l'oral on fait dictée à l'adulte, soit avec moi soit AESH ce qui marche bien avec EL23, là encore car il a vraiment la capacité à comprendre (**lui c'est l'écrit son problème**) Ah oui c'est plus qu'un problème, c'est un blocage... Après il a des troubles des apprentissages vraiment mais... Arrivé en CM2 le problème c'est que l'ego devient tellement... Jusqu'au CM1 on arrive à accepter des décloisonnements, d'aller en CP, EL23 y est allé il y a deux ans... Après ça marche plus c'est plus possible, ils sont trop, ils se regardent, ils se regardent faire, ils regardent où ils sont par rapport aux autres, même si on est pas dans un truc hyper... Moi je ne suis pas une compétitrice, je suis pas en train de faire des classements tous les jours mais c'est eux-mêmes, ils ont bien conscience à quel point c'est devenu insupportable donc on essaye de créer des conditions pour que chacun progresse et avance à son rythme sans se demander tout le temps où je suis par rapport aux autres.. Pour EL23 c'est insupportable, il est tellement loin, donc il a son petit matériel à lui, lui ce qu'il a en plus c'est du matériel de manipulation, je vais lui laisser le temps qu'il maîtrise. En début d'année il avait les cartes Montessori, tu sais, sur la construction du nombre qui s'empile, les centaines, les dizaines, les unités comme ça tu vois le nombre se construire et il maîtrisait pas les nombres de deux chiffres EL23 à la rentrée. On les a bossés et il les maîtrise maintenant et il gère les milliers aussi mais je lui ai laissé le temps de s'entraîner et qu'il puisse prendre de l'aisance là-dessus (**pour le mettre en confiance quoi**) Oui je le laisse bien, parce que en plus il aime bien manipuler, tout ce qui est un peu ludique.

(**ils ont bien progressé**) Le problème n'est pas de progresser mais d'atteindre un certain niveau car le CM2 c'est le bout du chemin. Là où je suis vraiment contente c'est au niveau sociabilité et je pense que foncièrement c'est interdépendant. Je pense qu'un enfant qu'on

pose quand ça dans une classe et qui est pas intégré il pourra pas progresser. C'est le critère numéro 1 pour qu'ils enclenchent et qu'ils aillent plus vite et plus loin... Là EL23 on fait la division, bon alors à son niveau mais je peux me permettre des trucs que j'aurai jamais pu faire en début d'année, c'était trop loin de lui. Là je le sens capable d'aborder des notions de CM2 juste en les simplifiant avec des petits nombres. Oui ils ont bien progressé (**à tous points de vue ?**). Oui celui qui m'inquiète le plus c'est EL8 car qu'il est à peu près dans les clous au niveau cognitif etc et on va l'envoyer en sixième générale. Et là j'ai peur que pour le coup il ne soit plus dans une situation où il va progresser, il va plutôt être dans une situation où il va se prendre le mur (**il n'y aura plus de prise en charge**) C'est ça ! en sixième générale, la marche est haute (**ce sont les parents qui décident de ça ?**) non j'ai pas à proposer d'orientation pour EL8 parce que je trouve que c'est pas adapté pour lui, il va se retrouver avec des enfants bien moins bons que lui, en maths, il est très très bon (**il aurait pu faire un redoublement ?**) oui mais ça peut casser l'ego aussi sur un élève comme lui, je trouve qu'il a pas le profil, du tout, je pense qu'il en a un peu peur mais qu'il s'en sent capable au fond... lui j'ai plus pris l'option je le titille un peu et je lui donne des objectifs et si j'ai mis le maintien mais plus en « attention, tu risques d'être maintenu » et depuis il fait vachement mieux ses devoirs donc quand ils réagissent comme ça c'est qu'ils sentent qu'ils en ont sous le pied sinon il se serait laisser couler là. S'il réagit comme ça, je pense que j'ai pris la bonne décision mais on est toujours dans un entre-deux et je peux pas garantir qu'il aura suffisamment le niveau pour réussir et il va falloir qu'il cravache l'année prochaine ....Je crois qu'il y rien de ce que je te dis que tu vas pouvoir mettre dans (*rires*) (**mais si c'est intéressant**)

**Q 9(tutorat) : (entre C. et EL2)** là pour le coup on fonctionne quasiment que comme ça (**mais elles ont été séparées car la première fois où je suis venue elles étaient à côté**) oui, je les ai séparées un temps pour que ce ne soit pas un enfermement, que ce soit pas un truc ça fonctionne que comme ça, je suis toujours vigilante. En début d'année, je prenais beaucoup EL2 et EL23 en début d'après-midi pour les faire lire, j'ai beaucoup travaillé avec eux pour les faire avancer pour qu'ils récupèrent un niveau qui soit à peu près gérable donc je leur ai vraiment accordé du temps que tous les deux et c'était très difficile au début car EL23 est arrivé profondément sexiste euh profondément raciste et il supportait très mal, dès que j'avais le dos tourné, il parlait mal à EL2, il voulait toujours passer devant, il fallait toujours que ce soit lui le premier (**parce que ils étaient à côté tous les deux ?**) Non je les prenais à côté mais je les ai jamais mis à côté et je le ferai jamais parce que pour s'intégrer c'est pas terrible mais en début d'après-midi je les prenais tous les deux dans la salle à côté pendant que les autres étaient en lecture personnelle. Par exemple, et je leur faisais de la lecture mais de la lecture stakhanoviste !! du « allez gue, gui ga, go » (*saccadé*), les syllabes, les mots, le texte, les phrases, on faisait ça au début parce que les valeurs du C et du G, EL23 ne les comprenait pas enfin il ne les reconnaît pas, ne les retenait pas, c'était horrible ! Donc je te dis pas que c'est complètement fini maintenant mais il est capable de lire une consigne simple tout seul quand même. Donc au début je leur ai consacré du temps pour qu'ils aient les outils pour. Après dès que je suis pas dispo, C. et EL2 ça fonctionne en tutorat ... euh EL23 il peut trouver des copains pour l'aider mais souvent il faut que j'intervienne, lui tout seul il a du mal à, parce que en plus il est invasif il est bruyant, il a toutes les qualités pour pas avoir envie de travailler avec lui (*rires*). En plus dès que j'ai le dos tourné, il joue, enfin il sort ses billes mais il commence à avoir des copains qui sont attentifs à lui et qui lui proposent de l'aider sauf que quand il fait un truc complètement décroché c'est pas possible donc plutôt groupe de niveau en mathématiques avec les fichiers PEMF (**donc pas que entre élèves UPEA ? Ils font ensemble ?**) oui ils peuvent s'entraider... dans la limite du supportable (**niveau bruit ?**) Oui (*rires*)

**Q10 : Du travail de groupe, y en a un petit peu ?** Oui et c'est souvent très difficile pour EL23 quand il y a du matériel à partager.. on en fait souvent ... avant j'avais un fonctionnement en îlot qui était plus clair et on faisait plus de travail en groupe... ça m'empêche pas d'en faire mais on le fait pas forcément sur une table.. Mais cette année avec la chaise adaptée de D, j'ai pas mis d'îlots parce que c'est pas bon pour son dos donc j'ai mis comme ça mais la lecture à haute voix c'est des petits groupes. Là on rédige des articles pour le journal du patrimoine donc là c'est pareil ils sont en petits groupes...

**Q13 : pour finir, échanges-tu avec les parents sur les langues parlées à la maison des élèves UPE2A ou autres car on a vu qu'il y avait beaucoup de langues parlées dans cette classe ?** (*long silence*) ... tu vois mon absence de réponse parle pour moi, non ? Assez peu à part quand ça s'impose à moi, quand la langue s'impose à moi, c'est-à-dire comment te dire, c'est plutôt, EL25, je sais que sa famille je ne la vois pas du tout et je sais que c'est essentiellement pour des questions de langues parce que ils ont peur de pas comprendre donc ils viennent pas, ils viennent pas du tout à l'école (**tu dis ça parce que...**) et bien parce que j'ai appelé, comme ils venaient pas du tout même pour la réunion pour le voyage et que j'ai jamais aucun papier qui revient, j'ai proposé le stage de remise à niveau, j'ai pas eu de réponse donc lui il me fait tout à l'oral, il me dit « non mais c'est bon », oui mais moi il me faut une confirmation écrite, je l'ai jamais la confirmation écrite... Du coup j'ai appelé pour le voyage, Maman m'a répondu et rapidement a dit « je vous passe mon fils et c'est le fils aîné qui m'a répondu et qui m'a parlé », elle lui a parlé en italien à son fils et clairement elle a pas l'air d'avoir le niveau suffisant pour suivre une conversation avec la maîtresse de son fils en tout cas, en tout cas ç'avait l'air d'être son angoisse... Bon il se trouve que dans la suite de l'entretien, j'ai demandé, c'était délicat car il fallait que je sache si l'enfant parlait donc l'enfant parlait, s'il avait besoin que je sollicite la mairie pour une aide, si c'était difficile de payer sauf que je ne sais pas qui n'a pas compris la question le grand -frère m'a répondu « elle dit oui ». Moi j'avais compris elle dit oui pour être aidée et en fait elle avait répondu oui tout va bien on peut payer (*rires*) et donc les sous sont arrivés finalement donc ça a réglé la question mais on était sur un malentendu. La mère de EL23 parle très peu français donc c'est TRÈS compliqué puis elle a beaucoup envie de me parler donc en dehors de l'ESS où on avait demandé un interprète se parler au quotidien reste essentiellement à base de soit gestuel soit l'enfant traduit donc c'est terrible pour EL23. C'est ce qu'elle m'a dit devant lui c'est que I, elle, était capable de l'aider pour les papiers, pour les démarches etc (**qui est I. ?**) la sœur de EL23 qui est en CE1 et que EL23 en gros il était pas capable et j'ai trouvé ça dur (**la maman a dit ça ?**) oui, alors en gros, bah c'est-à-dire qu'elle s'inquiète beaucoup du niveau scolaire de EL23 mais elle s'en inquiète pas que dans l'absolu, elle s'en inquiète parce que ses enfants sont ses soutiens au quotidien en fait pour comprendre, pour les démarches, alors là elle était parti à la préfecture, elle a emmené EL23 et en fait elle s'est rendue compte qu'elle aurait dû prendre I parce que EL23 parlait pas suffisamment bien français pour traduire ce qu'elle voulait dire à la préfecture donc la pression qu'il a ce garçon ! Je sais pas si elle comprend, je peux pas le savoir, elle a accepté l'ULIS, alors est-ce qu'elle comprend vraiment ce qu'est l'ULIS ?, elle a accepté qu'il aille dans une classe où ils seront moins nombreux et travailler à son niveau... Mais je pense qu'elle ne prend pas la mesure des troubles de EL23, elle pense juste que, c'est vrai qu'il est un peu flemmard,, on peut mettre ça sur le compte d'autre chose, mais pour un élève qui arrive en CM2, sachant que c'est pas du tout sa première année en France, avec ce niveau là c'est que il y a quelque chose d'autre donc ça je suis pas sûre qu'elle le comprenne et du coup je trouve assez dur voir même violent de lui faire porter ça ([...] discussion sur le papa : des doutes...mais douloureux pour EL23 donc j'ai pas insisté) (**il m'a dit ma petite sœur ça m'énerve quand**

**elle est meilleure que moi, il l'exprime quand même)** Oui oui , il dit tout en début d'année il ne connaissait pas l'alphabet et il me disait qu'il regardait dans le cahier d'I, c'est dur d'entendre ça pour un grand frère surtout pour lui qui symboliquement très genré, le garçon, l'aîné c'est pour ça qu'il supporte pas de se planter, c'est insupportable pour lui, de constater qu'il est pas du tout à la hauteur de ce que l'on attend de lui, c'est dur... Moi je le trouve touchant EL23 ( **il est notifié donc ?** ) Oui j'ai 6 notifiés dans la classe donc on mutualise les AESH dont 2 ces derniers mois en individuel (**mais il y a plus d'AESH ?**) non (*rires*) et 1 AESH pas toute la journée dans la classe, tous les matins et parfois en début d'après-midi mais je devrais avoir tout le temps quelqu'un voire 2 personnes , A est notifié depuis des mois en individuel mais personne en plus donc 6 élèves notifiés car EL23 et EL2 sont à la fois notifiés et UPE2A, c'est vrai que pour eux, c'est chaud et pour nous c'est compliqué d'arriver à garder un groupe tout en ayant chacun des choses à faire à son niveau (**tu veux dire un groupe classe ?** ) Oui c'est ça parce que à la fois tu jongles entre je vais donner à chacun ce dont il a besoin et puis on va garder quand même ce ... (**il faut qu'il y ait du commun dans la classe**) Voilà , après tous les projets sont collectifs mais après tout ce qu'on va faire autour de ça il va falloir différencier pour que chacun se sente bien à sa place et qu'il n'y ait pas de « mince je suis complètement décroché »

**Moi : Merci AC** : je ne suis pas très politiquement correcte (*rires*)

FIN

# Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introduction .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>PARTIE 1 - LE CONTEXTE ET LA METHODOLOGIE.....</b>                               | <b>10</b> |
| <b>Chapitre 1. Le contexte institutionnel.....</b>                                  | <b>11</b> |
| 1. Le droit à l'éducation sans discrimination.....                                  | 11        |
| 1.1. L'instruction obligatoire.....   | 11        |
| 1.2. ... et sans distinction.....   | 11        |
| 1.3. Et dans les faits ?.....   | 12        |
| 2. L'école élémentaire en France.....   | 13        |
| 2.1. Organisation et objectifs généraux de la formation à l'école élémentaire ..... | 13        |
| 2.2. Les programmes du cycle 3 ou les spécificités du cycle de consolidation .....  | 15        |
| 3. L'UPE2A, un dispositif inclusif.....   | 16        |
| 3.1. Les EANA : qui sont-ils ?.....   | 16        |
| 3.2. La scolarisation des EANA aujourd'hui.....                                     | 19        |
| <b>Chapitre 2. Le contexte éducatif de l'expérimentation.....</b>                   | <b>24</b> |
| 1. Le contexte social et scolaire.....  | 24        |
| 1.1. L'environnement géographique et social .....                                   | 24        |
| 1.2. Le contexte scolaire.....  | 25        |
| 1.3. L'équipe pédagogique.....  | 26        |
| 2. Le dispositif UPE2A de l'école.....  | 27        |
| 2.1. L'organisation du dispositif et l'enseignante.....                             | 27        |
| 2.2. Les élèves du dispositif UPE2A de l'école .....                                | 28        |
| 3. La classe de CM2, lieu de l'expérimentation .....                                | 29        |
| 3.1. Une classe ordinaire .....   | 29        |
| 3.2. L'enseignante et le fonctionnement de la classe.....                           | 29        |
| 3.3. Le groupe d'élèves ayant participé à l'expérimentation.....                    | 30        |
| <b>Chapitre 3. L'expérimentation et la méthodologie .....</b>                       | <b>31</b> |
| 1. Des questionnements aux observations .....                                       | 31        |
| 1.1. Les premiers questionnements .....   | 31        |
| 1.2. Un chemin sinueux.....   | 31        |
| 1.3. Enquête sur les langues .....  | 32        |
| 2. Le dispositif expérimental .....   | 32        |
| 2.1. La démarche : la recherche-action.....   | 33        |
| 2.2. Deux séances identiques avec des modalités différentes.....                    | 33        |
| 3. Méthodologie de recueil de données .....   | 34        |
| 3.1. Les données recueillies pour l'enquête sur les langues .....                   | 34        |
| 3.2. Les données recueillies dans le cadre de l'expérimentation .....               | 35        |
| 3.3. Méthode d'analyse.....   | 35        |
| <b>PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE .....</b>   | <b>37</b> |
| <b>Chapitre 4. Le plurilinguisme en France .....</b>                                | <b>38</b> |
| 1. Vers une reconnaissance institutionnelle.....                                    | 38        |
| 1.1. D'une idéologie monolingue.....  | 38        |
| 1.2. ... à une promotion du plurilinguisme dans les textes institutionnels .....    | 39        |
| 2. Qu'est-ce que le plurilinguisme ?.....   | 42        |
| 2.1. Plurilinguisme : des définitions qui évoluent .....                            | 42        |
| 2.2. La compétence plurilingue et le répertoire verbal .....                        | 43        |
| 3. Les enjeux du plurilinguisme à l'école.....                                      | 44        |
| 3.1. Le plurilinguisme est-il une contrainte ?.....                                 | 44        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2. Et si le plurilinguisme était plutôt une opportunité ?.....          | 45         |
| 3.3. Le plurilinguisme, une notion qui divise ? .....                     | 49         |
| <b>Chapitre 5. L'inclusion scolaire en France.....</b>                    | <b>50</b>  |
| 1. De l'intégration à l'inclusion.....                                    | 50         |
| 1.1. Historique.....  | 50         |
| 1.2. Définition de l'école inclusive .....                                | 51         |
| 2. L'inclusion : une utopie ?.....  | 53         |
| 2.1. Les avantages de l'inclusion .....                                   | 53         |
| 2.2. Les nécessaires transformations .....                                | 56         |
| <b>Chapitre 6. Coopération et médiation en classe.....</b>                | <b>58</b>  |
| 1. La coopération.....  | 58         |
| 1.1. Définitions.....   | 58         |
| 1.2. Les objectifs de la coopération à l'école .....                      | 59         |
| 2. La médiation.....  | 60         |
| 2.1. Définitions.....   | 60         |
| 2.2. Child language brokering ou médiation interlinguistique .....        | 61         |
| PARTIE 3 - ANALYSE .....  | 64         |
| <b>Chapitre 7. Les langues parlées par les élèves.....</b>                | <b>65</b>  |
| 1. Description de la séance d'introduction et des questionnaires .....    | 65         |
| 2. Une diversité linguistique foisonnante .....                           | 66         |
| 2.1. Les langues en présence .....  | 66         |
| 2.2. Place et rôle des langues .....                                      | 67         |
| 3. Une inclusion infime des langues et des élèves.....                    | 70         |
| 3.1. Les langues invisibilisées .....                                     | 70         |
| 3.2. Une inclusion des élèves en demi-teinte .....                        | 73         |
| <b>Chapitre 8. L'expérimentation : mise en œuvre d'ateliers.....</b>      | <b>77</b>  |
| 1. Description des séances dans la classe de CM2 .....                    | 77         |
| 1.1. Les séances de géographie .....                                      | 77         |
| 1.2. Les séances de lecture .....   | 78         |
| 2. L'analyse des séances.....   | 79         |
| 2.1. Implications diverses dans les séances d'activité individuelle ..... | 79         |
| 2.2. Une coopération dynamique.....                                       | 80         |
| 2.3. Une réticence à utiliser les langues .....                           | 83         |
| <b>Chapitre 9. Retour sur l'expérimentation .....</b>                     | <b>86</b>  |
| 1. Les difficultés et les limites de l'expérimentation .....              | 86         |
| 1.1. Les difficultés et les biais de la recherche .....                   | 86         |
| 1.2. Les limites de l'expérimentation .....                               | 87         |
| 2. Vers des changements dans ma pratique professionnelle.....             | 88         |
| <b>Conclusion .....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>Bibliographie.....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>Table des illustrations.....</b>                                       | <b>96</b>  |
| <b>Table des annexes .....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>Table des matières .....</b>   | <b>108</b> |

**MOTS-CLÉS** : plurilinguisme, inclusion, école élémentaire, EANA, médiation

### **RÉSUMÉ**

Ce mémoire s'intéresse à la prise en compte des langues familiales à l'école élémentaire et à l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Après des observations et des entretiens avec les élèves et leur enseignante, une expérimentation, dans une classe de CM2 accueillant une majorité d'élèves plurilingues dont trois EANA, est mise en place. Le dispositif de plusieurs séances a pour objectif d'encourager et de valoriser l'usage de toutes les langues familiales par le biais de la coopération et de la médiation entre élèves plurilingues. L'analyse des discours des élèves et de l'enseignante met en lumière la contradiction qui existe entre la valorisation du plurilinguisme dans les textes institutionnels internationaux et français et l'invisibilisation des langues familiales dans le cadre scolaire. Enfin, pour terminer, des évolutions de ma pratique professionnelle d'enseignante sont envisagées.

**KEYWORDS** : plurilinguism, inclusion, primary school , allophones, médiation

### **ABSTRACT**

This master thesis focuses on how family languages are taken into account in elementary schools, and how newly-arrived allophone pupils (EANA) are included. Following observations and interviews with pupils and their teacher, an experiment was set up in a CM2 class with a majority of plurilingual pupils, including three EANAs. The aim of this multi-session project was to encourage and enhance the use of all family languages, through cooperation and mediation between plurilingual pupils. Analysis of the pupils' and the teacher's discourses highlights the contradiction between the valorization of plurilingualism in international and French institutional texts and the invisibilization of family languages in the school setting. Finally, the paper considers ways in which my professional practice as a teacher might evolve.