

Université du Maine
Faculté des Lettres, langues et Sciences Humaines

EVEIL AUX LANGUES et ENA :
Lever de rideau sur les représentations des langues chez des
élèves nouvellement arrivés en France

par Brahim AZAOUI

Travail présenté pour le Master 2 Recherche :
Diversité linguistique et culturelle et apprentissage

Sous la direction de Monsieur le Professeur Michel CANDELIER

2006-2008

Une naissance n'est jamais le fruit d'une seule personne. Ce travail n'aurait donc jamais pu voir le jour sans l'appui de celles et ceux auxquels je voudrais ici rendre hommage.

Je remercie chaleureusement Nathalie Daïdé pour sa disponibilité et son implication sans faille dans cette entreprise. Un remerciement tout particulier et sincère est adressé aux élèves de sa classe d'accueil sans lesquels rien de tout cela n'aurait pu être fait. Merci pour leur spontanéité, leur gentillesse et pour avoir partagé avec moi leur richesse.

J'exprime aussi toute ma gratitude à M. Candelier pour avoir accepté de m'accompagner tout au long de ce projet, pour ses encouragements, ses conseils et son écoute.

Je souhaite enfin remercier toutes celles et ceux qui ont cru en moi, qui m'ont aidé, soutenu et supporté pendant ma gestation intellectuelle.

Entrelacement de nous...

SOMMAIRE

LISTE DES ABREVIATIONS ET SYMBOLES	7
INTRODUCTION.....	8-11
I- DISPOSITIF DES ENA : de l'accueil aux écueils	12-30
1. Les ENA : esquisse d'un portrait.....	12-17
1.1 Des enfants de migrants	12-15
1.1.1 <u>En France</u>	12-13
1.1.2 <u>Dans l'académie de Montpellier</u>	13
1.1.3 <u>Dans le département de l'Aude</u>	13-15
1.2 Des enfants de l'école	15-17
1.2.1 <u>Une minorité de plus en plus visible</u>	15-16
1.2.2 <u>Statut scolaire</u>	16-17
2. Politique de scolarisation : de l'accueil aux écueils	17-30
2.1 Fonctionnement...	17-21
2.1.1 <u>Textes officiels</u>	17-18
2.1.2 <u>Mesure d'accueil et de scolarisation</u>	18-21
2.1.2.1 <i>Les cellules d'accueil</i>	18
2.1.2.2 <i>Les CASNAV</i>	18-19
2.1.2.3 <i>Les structures scolaires</i>	19-21
2.1.3 <u>Les enseignants</u>	21
2.2 ...et dysfonctionnement	22-30
2.2.1 <u>Cadre institutionnel</u>	22-25
2.2.1.1 <i>Les enseignants FLS</i>	22-23
2.2.1.2 <i>Cadre d'action</i>	24-25
2.2.2 <u>Géographie des CLIN/CLA</u>	26-28
2.2.2.1 <i>Un dispositif inégal</i>	26
2.2.2.2 <i>Une stigmatisation urbaine</i>	27-28
2.2.3 <u>En classe</u>	28-30
2.2.3.1 <i>Quel français ?</i>	28-29
2.2.3.2 <i>ENA : « Elève Naturellement Attardé » ?</i>	29-30
Questions liminaires et synthèse	31

II- CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL : 32-59
vers l'élaboration d'une problématique

1. Attitudes et représentations	32-40
1.1 Attitudes et représentations en psychologie sociale	32-37
1.1.1 <u>Les représentations sociales</u>	33-35
1.1.2 <u>Les attitudes</u>	35-37
1.2 Représentations en didactique des langues	37-40
1.2.1 <u>Représentations des langues</u>	38-39
1.2.2 <u>Représentations de l'apprentissage</u>	39-40
2. Langues et plurilinguisme	40-53
2.1 Langue maternelle	40-46
2.1.1 <u>Une approche globale</u>	41-42
2.1.2 <u>Deux conceptions clés, mais encore restreintes</u>	42-44
2.1.3 <u>De cette notion chez les ENA</u>	44-46
2.2 Statut des langues des migrants	46-49
2.2.1 <u>Un statut périphérique</u>	46-48
2.2.2 <u>Un statut informel</u>	48-49
2.3 Le plurilinguisme : entre valeur et compétence	50-52
2.3.1 <u>Le plurilinguisme : simple compétence ?</u>	50-51
2.3.2 <u>Une notion riche et complexe</u>	51-53
3. L'éveil aux langues	53-59
3.1 Bref historique	53-56
3.2 Pertinence avec les ENA	56-59
3.2.1 <u>La langue comme outil d'intégration</u>	56-57
3.2.2 <u>De l'éveil chez les ENA : l'exemple du Québec</u>	57-60

Problématisation et synthèse 61-62

III- METHODOLOGIE 63-79

1. Méthodologie	63-69
1.1 Enjeux et hypothèses de l'étude	63-66
1.1.1 <u>Les enjeux</u>	63-64
1.1.2 <u>Les hypothèses et sous-hypothèses</u>	64-66
1.2 Bases théoriques	66-69
1.2.1 <u>Une approche qualitative</u>	66-67
1.2.2 <u>Une double influence</u>	67-68
1.2.2.1 <i>Une influence ethnographique</i>	68
1.2.2.2 <i>Une influence socio-psychologique</i>	68-69

2. <u>Mise en œuvre</u>	69-77
2.1 Le terrain	69-72
2.1.1 <u>Le collège</u>	69
2.1.2 <u>La classe</u>	70-72
2.2 Le protocole de recherche	72-77
2.2.1 <u>Le calendrier</u>	72-73
2.2.2 <u>Un support de travail privilégié</u>	73-74
2.2.3 <u>La collecte des données</u>	74-77
3. <u>Les difficultés rencontrées</u>	77-81
3.1 En termes pratiques	77-78
3.1.1 <u>Leur matériel</u>	77
3.1.2 <u>L'absentéisme</u>	77-78
3.1.3 <u>L'absence de cours</u>	78
3.2 Les entretiens individuels	78-81
3.2.1 <u>La grille d'entretien</u>	78-79
3.2.2 <u>« Ch'ais pas », mais encore ?</u>	79
3.2.3 <u>Notions abstraites et limites de leur français</u>	79-81
IV- ANALYSE ET RESULTATS	82-105
1. <u>Analyse</u>	82-85
1.1 Appropriation des données	82-84
1.1.1 <u>Un « examen phénoménologique »</u>	82
1.1.2 <u>Transcriptions : intérêts et limites</u>	82-83
1.1.3 <u>Que retenir pour quelle analyse ?</u>	83-84
1.2 Travail d'analyse	84-85
1.2.1 <u>Interactions verbales</u>	84-85
1.2.2 <u>Catégorisation</u>	85
2. <u>Résultats</u>	85-105
2.1 Attitudes face à l'éveil aux langues : du plaisir avoué au non dit	85-90
2.2 Représentations des langues	90-105
2.2.1 <u>Entre être et paraître : les langues d'origine en jeu ...</u>	90-97
2.2.2 <u>Les langues étrangères : une modification optimiste mais toute relative</u>	97-104
2.2.3 <u>Les ENA et le français</u>	104-105
CONCLUSION	106-108
ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES	109-113
ANNEXES	114-121

LISTE DES ABREVIATIONS ET DES SYMBOLES

Abréviations employées pour les titres des corpus :

LJAJ : Les langues, jour après jour
VDM : Le voleur de mots

Conventions employés dans les transcriptions des corpus :

/	auto-interruption
//	hétéro-interruption
...	allongement de la syllabe
(?)	segment incompréhensible
(conscience ?)	transcription incertaine
↑	voix montante
+ ++ +++	pause plus ou moins longue
<u>Je ne sais pas</u>	emphatisation
TURC	voix forte
dessins	notre mise en relief de mot(s) ou passage(s)
N. et B.	respectivement les initiales de l'enseignante de la CLA et les nôtres

Convention phonétique pour la transcription des sons à l'orthographe incertaine:

/ʃ/	chat
/ai/-/ei/-/oi/	son diphtongué, comme dans: why, they, toy , en anglais
/e/	arménien
/g/	gué
/h/	h aspiré comme dans have , en anglais
/r/	merci
/R/	r roulé comme dans pero , en espagnol

INTRODUCTION

La multiplication des migrations internationales depuis ces trente dernières années¹ modifie le portrait de certains pays, et la France n'en est pas exempte. Son visage humain, linguistique et culturel se transforme depuis plusieurs décennies et à cette mutation sociale, l'Etat a essayé de répondre en appliquant de nouvelles mesures politiques dans le domaine de l'immigration², de l'accueil de ces migrants et de leurs enfants.

Cette adaptation s'est également ressentie à l'école de la République qui a dû intégrer en son sein de nouvelles donnes et les légitimer auprès des élèves. Accueillir les langues et cultures des migrants reste une préoccupation vive : au cours de l'année scolaire 2004-2005, plus de 40 000 nouveaux arrivants non francophones ont été inscrits dans les établissements publics et privés français, 1^{er} et 2nd degré confondus (M.E.N., 2006). La scolarisation de ces Elèves Nouvellement Arrivés en France (dorénavant ENA ou ENAF³) pose donc des questions en terme d'accueil et d'intégration dans le respect de la personnalité de ces nouveaux élèves.

Une réponse a été apportée dès les années 70 par la création des CLIN et des CLA⁴, mais la question de la sédentarisation n'était pas aussi prégnante qu'aujourd'hui. En effet, nombreux sont les migrants qui décident aujourd'hui de poser les valises en France. France : terre d'accueil et de scolarisation...

A partir de là se pose véritablement la question de ce que l'Etat doit/peut faire de cette immigration, de ces individus porteurs d'une identité linguistique et culturelle propre et plurielle. Les cours d'ELCO (Enseignement des Cultures et Langues d'Origine) ont montré leurs limites. Alors qu'ils étaient « *censés consolider et développer le bilinguisme acquis par les enfants dans la sphère familiale* » (Billiez, 2002 :88) ils ont fini par pointer du doigt un groupe, le singulariser et, de fait, l'exclure de la communauté.

¹ Catherine Withol de Wenden (2004 : 5) nous indique ces chiffres : « 77 millions en 1965, 111 millions en 1990, 140 millions en 1997, 150 millions en 2000, 175 millions aujourd'hui [2004] ».

² L'ordonnance du 2 novembre 1945 ne cesse d'être modifiée pour s'adapter à l'évolution des flux migratoires

³ Ces enfants de migrants sont également nommés : élève non francophones, élève allophones, primo-arrivants ou élèves nouveaux arrivants. Nous éviterons d'utiliser le terme de « non-francophone » pour des raisons sémantiques évidentes.

⁴ Classe d'initiation et Classe d'Accueil

Pourtant, initialement, le concept était très intéressant : n'était-ce déjà pas là une démarche en faveur de la reconnaissance de la diversité nationale ?

Aujourd'hui, à l'heure de la globalisation, la question de la pluralité d'un peuple, de sa diversité et de la légitimité de son patrimoine linguistique et culturel est d'autant plus essentielle. Aussi, l'Europe prêche-t-elle en faveur du plurilinguisme : il est question d'« éducation plurilingue » (Beacco & Byram, 2003 : 16), de reconnaissance du « répertoire plurilingue et pluriculturel » (ibid., 2003 : 34) des citoyens.

Conscients de cette importance, de nombreux enseignants et chercheurs visent à développer, depuis plusieurs années, une politique d'approche plurielle des langues et des cultures⁵ que Michel Candelier définit comme « *une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues* » (Candelier, 2003b :19).

Une de ces approches, l'éveil aux langues, a retenu notre attention alors que notre collège accueillait régulièrement des ENA. N'ayant jamais été véritablement formé⁶ à travailler avec ce public et à savoir les intégrer dans le cours, la présence de ces élèves nous a rapidement posé problème.

Nous n'avons pas vu l'éveil aux langues tant comme la panacée, mais plutôt comme une bulle d'oxygène pédagogique. Il nous a alors semblé tout à fait intéressant de l'approfondir avec le public des primo-arrivants, dans une CLA, d'autant que cela constituait – et constitue encore – une approche nouvelle.

Cette démarche donnait véritablement l'impression d'être à même de faciliter une prise en charge pédagogique de ces élèves par les enseignants, une reconnaissance publique par ces mêmes migrants de leurs langues/cultures et d'engager un processus de légitimation linguistique aux yeux des élèves français. Dans une nouvelle donne internationale où le contact des langues devient ainsi une chose commune, notamment dans les pays occidentaux, le travail sur le rapport aux langues et à leurs locuteurs semblait d'un intérêt évident. Comment est-il possible d'intégrer leurs langues et leurs cultures dans leur scolarisation ? Pour cela il nous

⁵ Elles sont au nombre de quatre : la didactique des langues intégrée, l'intercompréhension des langues parentes, l'approche interculturelle et l'éveil aux langues.

⁶ Nous sommes enseignant du 2nd degré et, hormis une intervention de Mme de Chivré, à l'époque responsable du CASNAV, nous n'avons jamais bénéficié de formation pédagogique adaptée au public des ENA

paraissait important d'analyser comment les enfants percevaient leurs langues et celles des autres ? Un nouveau contexte lié à une migration change-t-il le regard porté sur sa propre langue, minorisée, voire dévalorisée ?

C'est ce que nous avons voulu aborder dans ce travail à travers le recours à l'éveil avec des ENA. L'occasion nous était offerte d'étudier ce que cela apportait en terme de représentation des langues. Quels avantages peut apporter l'introduction de l'éveil dans le domaine des ENA du second degré ? Fournit-elle un moyen de « réhabilitation » de leur(s) langue(s) à leurs yeux, étape certainement essentielle à une affirmation linguistique et culturelle auprès de leurs camarades ?

Dans un premier temps nous chercherons à mieux saisir l'identité de ces élèves nouvellement arrivés que l'on ballote de définitions en définitions, de classe en classe, tels des concepts insaisissables, réalité quasi abstraite dans l'esprit des gens et même de la communauté scolaire. Quelles mesures politiques et scolaires ont été mises en place pour les accueillir depuis les années 1970 ? Quels dysfonctionnements connaissent-elles ?

Une fois cela posé, nous nous attacherons à apporter un éclairage sur les concepts d'attitudes et de représentations, avant de nous interroger sur deux notions centrales pour notre étude : la langue maternelle et le plurilinguisme. Nous reviendrons notamment sur ce que l'on entend par langue maternelle et si cette terminologie peut encore s'appliquer aux ENA.

Nous proposerons ensuite un bref historique de l'éveil aux langues avant d'en étudier la pertinence auprès d'élèves allophones.

Dans le cadre de la troisième partie seront abordées les questions de la méthodologie employée et les hypothèses retenues pour étudier ce domaine. Nous nous pencherons également sur la mise en œuvre de notre recherche en présentant succinctement le terrain d'application et les élèves au cœur de notre travail et les difficultés que nous avons rencontrées en chemin.

Enfin, la quatrième partie nous permettra de présenter les moyens d'analyse employés lors de notre projet, inspirés de l'analyse des interactions verbales et de l'approche qualitative, puis les résultats de notre travail en reprenant chaque hypothèse dans une progression thématique.

I- DISPOSITIF SCOLAIRE POUR LES ENA : de l'accueil aux écueils...

1. Les ENA : esquisse d'un portrait

1.1 Des enfants de migrants

Que l'on s'attache à la question des déplacements d'hommes sous l'angle de la survie ou des conquêtes, de la colonisation ou de l'immigration, nous nous apercevons assez rapidement que l'histoire des peuples s'est construite au travers des migrations humaines. Aussi, les migrants d'aujourd'hui ne viennent pas sur une terre vierge de toute migration. Il a été mis en place, par le passé, des politiques pour les accueillir sur le territoire. Comprendre cette histoire, c'est mieux saisir les immigrants actuels.

Nous nous proposons donc de brosser le portrait de cette migration : en France tout d'abord, ensuite dans la région du Languedoc-Roussillon, puis dans le département de l'Aude (11).

1.1.1 En France

La Cour des Comptes nous rappelle dans son rapport datant de 2004 que la France a véritablement une tradition d'immigration :

« [l]’accueil de migrants est en effet, pour notre pays, une réalité ancienne et même, par bien des aspects, consubstantielle à l’identité nationale ».

Depuis la moitié du XIX^{ème} siècle, cette migration varie tant sur le plan humain (origines, âge...) qu'en terme de motivation. Toujours est-il que la France a géré ces flux en mettant sur pieds toute une batterie de mesures législatives, qu'elle s'est appliquée à réactualiser en fonction des situations et besoins liés à notre histoire.

Le véritable tournant s'est effectué en 1976⁷ avec les lois cadrant le regroupement familial, motivées par la peur que l'immigration, jusqu'alors provisoire car économique, ne se transforme en une immigration de peuplement définitif. Elles seront toutefois invalidées quelques années plus tard⁸, ce qui relancera le regroupement familial. Depuis, l'arrivée d'étrangers sur le sol français

⁷ Décret du 29/04/1976

⁸ Le 8/12/1978, le Conseil d'Etat annule le décret du 29/04/1976 régulant les conditions d'immigration

n'a cessé d'augmenter : en 2003, le nombre d'entrée est évalué à environ 215 400 alors qu'il s'élevait à 156 000 en 1998⁹.

1.1.2 Dans la région du Languedoc-Roussillon

Comme nous le rappelle Jean-Luc Cousquer (2001 : 209), l'histoire de la région est marquée par les flux migratoires. Selon lui, une des caractéristiques majeures de la population migrante depuis les trois dernières décennies est la précarité, tant en terme professionnel que familial.

Ce sont généralement des familles nombreuses qui peuplent la région ; l'école intègre donc une population migrante importante et, rappelons-le, imprévisible (le département de l'Hérault, par exemple, attendait 800 nouveaux arrivants à la rentrée 2001, ils étaient 1200 au final). En dépit de ce paramètre fâcheux pour les statistiques, nous pouvons noter que le nombre d'élèves nouvellement arrivés n'a cessé d'augmenter depuis 1997. En 2000-2001 l'effectif était près du double de celui constaté deux années plus tôt et plus du triple de celui relevé en 1997-1998 ; on tablait, en 2001, sur une croissance annuelle de 15%¹⁰.

Tableau 1 : Nombre d'élèves nouvellement arrivés (total académie)¹¹ :

1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02
400	750	1250	1450	1680*

* estimation : hypothèse +15%

La note d'information 06.08 mars, du M.E.N. nous indique une progression de la hausse pour l'année scolaire 2002-2003 (1965 primo-arrivants). Certaines estimations prévoyaient une pérennisation de cette situation (Duchêne et al., 2002 :108), pourtant nous avons assisté, sur l'année 2004-2005, à une certaine déflexion de ce chiffre qui s'élevait alors à 1566 ENA.

1.1.3 Dans le département de l'Aude

Globalement, l'Hérault reste certes le département le plus marqué par l'arrivée des ENA (51% de ceux cités dans le tableau précédent s'y installent), mais un département comme celui de l'Aude, de plus petite envergure en termes

⁹ Source : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/immigration/chiffres.shtml>

¹⁰ Anne Lecourbe, J. Polverini, J-C. Guerin, M. Storti (2002 : 5).

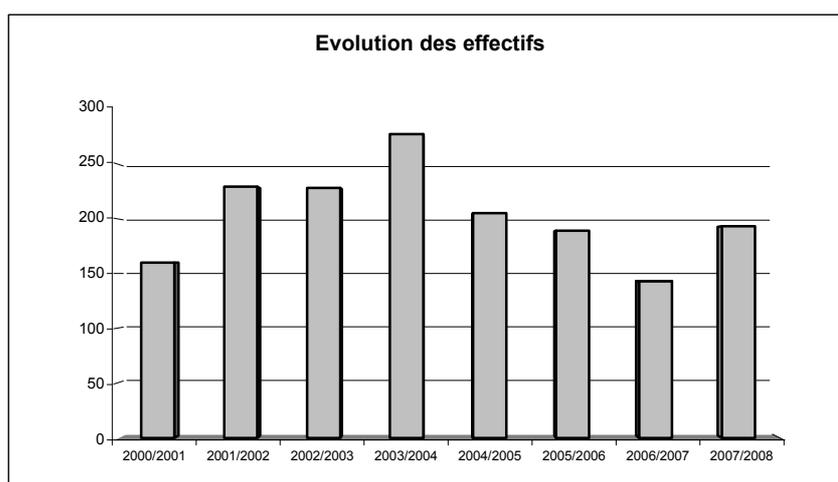
¹¹ Ibid., p. 33

économique, accueille aussi ces nouveaux arrivants (11.5% décident de s'établir ici)¹². Leurs motivations sont diverses :

- économiques (ils sont principalement originaires des pays développés comme ceux de l'Europe du Nord),
- politiques (exemple des réfugiés et demandeurs d'asile)
- de « standing » : avoir une maison « secondaire » (qui deviendra souvent la principale) dans le sud de la France est valorisant.

Après avoir connu un pic au cours de l'année scolaire 2003-2004 (plus de 250 élèves non francophones scolarisés), l'effectif est de 193 élèves lors de l'année scolaire 2007-2008¹³, 1^{er} et 2nd degrés cumulés.

Evolution des effectifs¹⁴



Le CASNAV¹⁵ de l'Aude a recensé, pour 2007/2008, 42 pays d'origines différentes, le Royaume-Uni étant le plus représenté, suivi de Mayotte¹⁶ et du Maroc.

Nous n'avons pas pu évaluer le nombre de langues que cela représentait car il semblerait qu'aucun recensement n'a jamais été effectué à ce sujet.

¹² A. Lecourbe, J. Polverini, J-C. Guerin, M. Storti (2002 : 33)

¹³ Inspection Académique de l'Aude/CASNAV de l'Aude (2007/2008).

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

¹⁶ Bien que français, les Mahorais sont pris en compte car ils présentent parfois les mêmes difficultés que les autres ENA en terme de maîtrise de la langue française, du niveau de scolarité et d'accès aux apprentissages.

Nous pouvons regretter qu'une telle enquête n'ait pas été encore entreprise, car elle permettrait d'obtenir un portrait plus fin des ENA de l'Aude et de l'académie en général, et une véritable reconnaissance de qui ils/elles sont, ne serait-ce qu'en termes linguistiques.

1.2 Des enfants de l'école

Peu importent les motivations, l'expatriation demeure un moment difficile pour de nombreux enfants. Elle l'est davantage lorsque celui-ci n'est pas impliqué dans le projet de migration des parents. L'école est pour ces enfants une voie d'intégration remarquable lorsque les moyens sont donnés de le faire.

En France leur scolarisation est réglementée par certains textes, tout comme le sont les mesures d'accueil et le rôle qu'ont à jouer les principales personnes en lien avec ces élèves. C'est ce que nous aborderons à présent.

1.2.1 Une minorité de plus en plus visible

À l'école, la population d'élèves étrangers est chiffrée, en 2002, à plus de 610 000¹⁷, parmi lesquels l'on dénombre, toujours pour la même année, environ 38 200 élèves allophones.

Ce public scolaire est d'ailleurs en hausse dans certaines académies telles que celle d'Aix-Marseille (+ 17% en 2001) ou celle de Toulouse (+ 20%, en 2001)¹⁸, même si cette remarque ne peut être généralisée puisque l'académie de Strasbourg signalait une augmentation en baisse de 6 points (de 11% à 5% en 2000-2001). Par ailleurs, il est à noter que partout on observe un vieillissement de l'âge des ENA, donc un accroissement de cette population dans le secondaire.

Une autre caractéristique que nous pouvons signaler concerne l'origine des ENA : en 2004, 27.7% de ces enfants étaient d'origine maghrébine (suivent loin derrière les autres pays africains (9.4%) et l'Asie (9.1%, hors Chine). Il nous semble important de relativiser ce chiffre en rappelant que la part des ENA de nationalité française¹⁹ était tout aussi signifiante : 25.7%.

¹⁷ Ibid., p.4

¹⁸ A. Lecourbe, J. Polverini, J-C. Guerin, M. Storti. (2002 : 5).

¹⁹ Un ENA n'est pas forcément un étranger puisqu'il peut être né à l'étranger, de parents français. Un enfant mahorais, donc français, est aussi considéré comme un ENA, comme nous verrons plus loin.

1.2.2 Statut scolaire

Selon le BO MEN spécial n°10 du 25 avril 2002 est ENA ou ENAF « *tout élève non scolarisé en France l'année précédente et n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire* ».

Ce document nous rappelle que « *l'inscription, dans un établissement scolaire, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour*²⁰ ». Tout enfant étranger est donc en droit de suivre une scolarité « normale » en France.

En outre, il est intéressant de voir, comme nous venons de l'effleurer, que la France est un pays qui compte énormément sur l'école pour faciliter l'installation des nouveaux arrivants :

*« l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France »*²¹.

Cette fonction intégrative de l'institution scolaire n'est pas nouvelle puisque c'est par elle que s'est construite l'unité de la nation française, notamment.

Notons toutefois que c'est aussi par son truchement que l'unification linguistique, au cours du XIX^e siècle, a pu se mettre en place et réduire à peu de chagrin – pour ne pas dire évincer – les langues régionales au profit du français, langue nationale. Ce n'est pas notre propos de développer ici cette partie de l'histoire de l'école, mais il nous semble intéressant de rappeler combien la promotion sociale était (est toujours ?) étroitement liée à la/aux langue/s que l'on parle.

La situation scolaire est autrement problématique pour les enfants qui ont dépassé l'âge de scolarisation obligatoire (c'est-à-dire qui ont 16 ans révolus) ou qui n'ont pas du tout été scolarisés antérieurement dans leur pays d'origine (la terminologie appliquée est alors d'ENA-NSA, pour « Non Scolarisés Antérieurement »).

Des réponses politiques sont apportées pour scolariser les ENA(-NSA) mais la mise en œuvre des mesures rencontre toutefois quelques obstacles.

²⁰ En effet, depuis 1989 (loi n° 89-548 du 2 août 1989), seuls les enfants de 18 ans et plus se doivent d'avoir un titre de séjour. Or, l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans...

²¹ BO n°10 du 25/04/02

2. Politique de scolarisation : de l'accueil aux écueils

2.1 Fonctionnement...

2.1.1 Textes officiels

Ils sont au nombre de trois, regroupés dans le BO spécial n°10 du 25 avril 2002²². Les voici présentés brièvement :

- La circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002 concerne l'inscription et la scolarisation des enfants de nationalité étrangère,
- La circ. n° 2002-100 du 25-4-2002 aborde la question de la scolarisation des primo-arrivants et pose donc les bases des droits et obligations de ces élèves. Elle présente également les conditions de scolarisation (enseignement, formation des professeurs...),
- Enfin, la circ. n° 2002-102 du 25-4-2002 présente les missions des CASNAV.

Il est intéressant de noter que ces documents insistent sur le droit d'accès à l'école de ces enfants au même titre que n'importe quel élève français déjà scolarisé, l'obligation se fondant sur l'âge des enfants, non sur leur nationalité.

Les modalités de l'accueil et la scolarisation sont également inscrites dans ces textes (c. n° 2002-100 du 25-4-2002):

« Les classes d'accueil pour élèves normalement scolarisés antérieurement (CLA) dispensent un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à l'arrivée es élèves. On veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes (...). »

L'inscription qui prévaut est donc celle en classe ordinaire, le passage par la CLA ne devant être, rappelons-le, qu'un dispositif temporaire. Nous pouvons ainsi noter le souci de ne pas marginaliser ces enfants, de les « normaliser ». Il y a donc tout intérêt à soigner le premier accueil de ceux-ci et de leurs familles.

²² Une circulaire supplémentaire concerne les enfants du voyage

2.1.2 Mesure d'accueil et de scolarisation

2.1.2.1 *La cellule d'accueil*

L'accueil reste un moment clef dans l'intégration des primo-arrivants tant sur le territoire français qu'à l'école. Aussi, une cellule d'accueil est mise en place pour prendre en charge l'arrivée de ces ENA dans le 2nd degré²³. Diverses informations relatives à leur scolarité antérieure, à leurs compétences, capacités, connaissances de la langue française sont relevées à l'aide de différents outils d'évaluation, de tests de niveau. Ensuite, un pronostic d'inscription en collège à un niveau correspondant tout à la fois à l'âge et au niveau est proposé à l'élève et sa famille (Cousquer, 2001). Suite à cette évaluation l'élève est intégré, lorsqu'il en existe, dans une des classes dont nous verrons la spécificité plus loin. Les CASNAV coordonnent ce premier contact essentiel dans la scolarité de l'enfant.

2.1.2.2 *Les CASNAV*

Ils existent officiellement sous cette dénomination depuis la rentrée 2002, mais ce principe d'aide à l'accueil et à la scolarisation des nouveaux arrivants était jusqu'alors connu sous le terme de CEFISEM²⁴, créés dès 1975 pour gérer la scolarisation des migrants de l'époque. Les CASNAV sont rattachés au Rectorat, mais les équipes départementales sont placées sous l'autorité de l'inspection académique.

Ces structures organisent l'accueil et l'intégration des jeunes migrants dans les établissements français. La circulaire 2002-102 du 25/04/02 spécifie que l'activité du CASNAV est centrée sur « *l'accompagnement de la scolarisation des ENA sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et des enfants du voyage, de l'accueil à l'intégration pleine et entière des ces élèves dans les classes ordinaires* ». Les CASNAV assument donc, à ce niveau, un rôle charnière dans le système éducatif ; ils sont au cœur du dispositif de scolarisation des élèves allophones, comme le rappellent les 3 principales missions de ces structures :

²³ Dans le 1^{er} degré, ce sont les enseignants ou directeurs qui font passer les évaluations avec l'aide des médiateurs-interprètes.

²⁴ Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

- les CASNAV sont des instances de médiation et coopération avec les familles et les partenaires institutionnels et associatifs de l'école. Par exemple, dans l'Aude, en partenariat avec l'ADPEP²⁵, les centres font appel à des médiateurs-interprètes pour faciliter les échanges avec les familles.
- ils sont des pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif. En effet, ils sont au croisement de diverses institutions éducatives : CIO, établissements scolaires, rectorat, inspection académique et cette position privilégiée leur permet de réunir suffisamment d'informations pour mettre en œuvre une politique en faveur des ENA.
- Ils sont des centres de ressources (documentation, conseils pédagogiques, formation...) pour accompagner les équipes pédagogiques dans leur travail d'intégration des ENA au sein de l'établissement scolaire.

2.1.2.3 *Les structures scolaires*

Suite aux évaluations effectuées à l'accueil, plusieurs options se présentent aux responsables de l'inscription et de l'orientation (notamment les Centres d'information et d'Orientation et l'Inspection Académique). L'enfant peut être :

- inscrit en classe ordinaire, si son niveau de français permet une scolarité classique ;
- accueilli dans un module d'accueil préparatoire à la scolarisation (d'une durée de cinq semaines)
- inscrit en classe ordinaire et profiter d'heures de soutien en français.

C'est pour répondre à ce besoin de soutien linguistique que l'Education Nationale crée dès 1970 les classes d'initiation dans les écoles primaires et en 1973 naissent les CLA, leurs équivalents dans le secondaire. Aujourd'hui on en dénombre 1029. Les autres dispositifs, tout aussi utiles²⁶, sont les CLA-NSA (Classe d'Accueil pour les élèves Non Scolarisés Antérieurement), les CRI (Cours de Rattrapage Intégré) ou les MAT (Modules d'Accueil Temporaires). Ces

²⁵ Association Départementale des Pupilles de l'Enseignement Public

²⁶ Dans la mesure où ils prennent en compte la spécificité de cette population

deux derniers dispositifs linguistiques sont beaucoup plus souples en raison des contraintes géographiques ou d'effectif.

Sur tout le territoire français, il existait, durant l'année scolaire 2004-2005, 1833 classes scolarisant les 40100 primo-arrivants recensés pour cette même année (M.E.N., 2006).

Le fonctionnement de ces classes spécifiques est également régi par la circulaire 2002-100 du BO spécial n°10 du 25/04/02. Nous n'allons retenir que les 2 structures principales, les CLIN et les CLA, dont la compréhension est utile pour la suite de notre travail :

- Les CLIN : elles concernent le premier degré et regroupent des élèves du niveau CP à CM2. Elles devraient accueillir un maximum de 15 élèves, même s'il n'est pas exclu que le « *nombre d'élèves qui bénéficient de l'enseignement donné en CLIN peut être supérieur* »²⁷. L'objectif premier de ces cours est de donner aux élèves les moyens de suivre l'intégralité de l'enseignement du cursus ordinaire. Ce but est atteint en privilégiant l'enseignement du français langue seconde²⁸ (ou FLS) quotidiennement et pour un temps variable, en fonction des besoins des élèves.
- Les CLA : elles sont le pendant des CLIN dans le 2nd degré. La fréquentation des CLA ne prive pas les élèves d'être en classe ordinaire. Ils y sont d'ailleurs inscrits dès le départ en fonction de leur âge et du niveau auquel ils auront été évalués lors des tests à l'accueil. Il est toutefois assez courant que les élèves soient inscrits dans une classe d'âge d'un an ou deux maximum inférieur à la leur.

Un emploi du temps spécifique leur permet de suivre des cours dans les classes ordinaires en fonction de leurs besoins en CLA. Cette adaptabilité permet entre autres choses de favoriser l'intégration au sein de l'établissement. Dans cette optique, la circulaire rappelle que toute l'équipe pédagogique est invitée à s'investir dans l'accueil et la scolarisation des ENA et dans l'enseignement du français comme langue de scolarisation.

²⁷ Circulaire 2002-100 du BO spécial n°10 du 25/04/02

²⁸ Langue du pays d'accueil qui va être employée dans la plupart des échanges quotidiens.

À cet effet, en plus des 12 heures minimum de FLS dont devrait bénéficier un primo-arrivant, des heures spécifiques sont consacrées à l'enseignement des autres disciplines pour faciliter l'acquisition des consignes dans les matières principales.

La durée de « séjour » dans ces structures n'est pas définie officiellement mais il est admis que le maximum autorisé est de 2 ans – dans le jargon éducatif nous parlons alors d'ENA1 et d'ENA2. La note d'information 06-08 parle d'une période excédant rarement un an, la vocation première des CLA étant de doter les ENA des moyens linguistiques et culturels leur permettant de suivre le cursus scolaire « normalement » dans une classe ordinaire le plus rapidement possible.

2.1.3 Les enseignants

Nous limiterons l'équipe pédagogique aux enseignants seulement ; nous sommes toutefois conscients qu'en théorie l'intégration des ENA relève de la responsabilité de tous les acteurs éducatifs.

Les textes du BO soulignent la volonté de proposer aux enfants nouvellement arrivés des enseignants aptes à leur faire acquérir un niveau de français nécessaire à la poursuite de leur scolarité. Ainsi peut-on lire qu'« *en ce qui concerne les enseignants de français des classes d'accueil, il est vivement souhaitable qu'ils puissent être nommés dans le cadre des postes à exigences particulières* ». Depuis la rentrée scolaire 2002-2003, l'Education Nationale cherche à faire valoir les acquis des enseignants dans le domaine du français langue étrangère en délivrant une certification qui « *s'appuiera sur :*

- *des acquis universitaires en français langue seconde ou français langue étrangère ;*
- *une formation pédagogique et didactique complémentaire acquise et validée en 2^{ème} année d'IUFM »*

Au-delà de cette prise en compte des acquis des enseignants, rappelons que le CASNAV a un rôle à jouer à ce niveau puisque ces centres proposent des formations et autres conseils pédagogiques aux professeurs en poste CLIN/CLA et restent à la disposition des établissements, qui en exprimeraient le désir, pour accompagner l'équipe pédagogique sur un sujet plus ciblé.

2.2 ...et dysfonctionnements

Les textes officiels permettent donc de poser certaines exigences et attentes du système. Toutefois, de nombreux dysfonctionnements gênent l'application des mesures proposées officiellement.

2.2.1 Cadre institutionnel

2.2.1.1 Les enseignants FLS

Les diplômes universitaires délivrés dans le cadre du FLE (mention FLE complémentaire, M1 ou M2) n'ont pas toujours de véritable statut et de reconnaissance. Bien que ce domaine ait le vent en poupe depuis quelques temps, quelle place a concrètement cette filière dans l'ensemble des offres universitaires ? Quel regard porte sur elles les autres disciplines traditionnelles des facultés ?

Lors des Etats Généraux du FLE/FLS qui se sont tenus en janvier 2006, il est ressorti que « *l'intégration à l'université des savoirs, des compétences et des pratiques de cette néo-didactique du FLE-FLS est entravée par les instances académiques dominantes* », qui jugent que la didactique n'est pas de la science, ni de la recherche.

Par ailleurs, l'Education Nationale admet la probabilité de retrouver un enseignant non diplômé en FLE/FLS en CLA (Circulaire 2002-100). Doit-on y voir un lien ?

Une brève comparaison entre la circulaire 86-119 du 13 mars 1986 et celle de 2002 qui lui a succédé nous permettrait certainement de mieux cerner la position de l'E.N.

Circulaire 86-119 du 13 mars 1986	Circulaire 2002-100 du 25 avril 2002
<p>☞ « <i>Les enseignants affectés dans ces classes doivent l'être en raison de leurs compétences</i> »</p> <p>☞ « <i>instituteur ou professeur enseignant dans les structures d'accueil devra avoir au moins trois ans d'expérience d'enseignement</i> »</p>	<p>☞ « <i>En ce qui concerne les enseignants de français des classes d'accueil, il est vivement souhaitable qu'ils puissent être nommés dans le cadre des postes à exigences particulières</i> »</p> <p>☞ aucune correspondance</p>

Nous nous apercevons que les termes employés pour aborder la question des qualifications étaient bien plus directifs en 1986 qu'elle ne l'est aujourd'hui. Les transformations sont loin de n'être qu'une modification lexicale ou syntaxique. Sur le plan sémantique, il y a une véritable régression dans l'importance que l'on donne à l'enseignement, ou au moins, à la qualité pédagogique attendue chez un enseignant de CLA. En effet, ni les compétences, ni l'expérience ne sont une obligation clairement exprimée.

Les modaux ou tournures modalisantes que nous avons mis en caractères gras permettent de souligner le passage d'une obligation réglementaire explicite à soit une absence totale d'obligation, puisqu'il n'existe aucune correspondance dans le texte actuel, soit à une obligation déguisée en un vif souhait. La porte est donc laissée grande ouverte à certaines déviations du système : utilisation de vacataires non diplômés ou de contractuels et titulaires remplaçants non qualifiés pour cet enseignement.

Il nous semble pertinent de se demander si cette absence d'exigence aurait une répercussion sur la déconsidération par le corps enseignants que ressentent certains professeurs de FLE/FLS. Il serait également intéressant de s'interroger sur les raisons de cette dépréciation : se pourrait-il que ces professeurs aient à endosser une certaine marginalisation du fait même d'être en charge d'élèves en marge de la scolarité ?

Le soutien – ou devrions-nous de l'absence de soutien – de la part des autorités éducatives est aussi révélateur du manque de considération de cette branche de l'enseignement dans la mesure où, lorsque des heures manquent pour certains enseignements « reconnus », il n'est pas rare de les prélever sur les heures de FLE/FLS, qui paraît souvent le parent pauvre de l'éducation, une option facultative.

Ceci est d'autant plus vrai que, plus que les autres matières d'enseignements, les postes FLE/FLS sont constamment sur la sellette, leur sort dépendant du flux des migrants. Or, comme nous l'avons signalé, celui-ci est des plus fluctuants et imprévisibles.

2.2.1.2 Cadre d'action

En parallèle à ces écueils, il nous faut noter que la formation des enseignants et la prise en charge de l'accueil sont parfois reléguées à des associations extérieures à l'éducation nationale. Il en résulte une pluralité des dispositifs dont les actions se chevauchent. Pis, les référents principaux perdent nécessairement de leur visibilité et les CASNAV se voient « usurpés » de leurs fonctions premières.

Si nous prenons pour exemple l'Association Service Social Familial Migrant (ASSFAM) ou encore la Ligue de l'Enseignement, nous nous apercevons rapidement que leurs fonctions rappellent étrangement celles des CASNAV (CNDP, 2001 : 127-134) :

- aides aux formations initiale et continue des personnels d'enseignement à l'IUFM (CEMEA, Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active)
- accueil des personnes nouvellement arrivées en France (ASSFAM)
- interface entre familles et école (ASSFAM)
- information et sensibilisation auprès des enseignants (ASSFAM)

Que ces associations existent et puissent appuyer l'action des principales structures est certainement très positif. En revanche, qu'elles croisent et mettent en danger un réseau déjà complexe et dense d'interlocuteurs ne paraît pas être une solution viable : gardons en mémoire que le but de ces divers dispositifs est de faciliter l'intégration des familles migrantes. Dans quelle mesure un tel maillage d'acteurs sert-il réellement cette cause ?

Tout comme ce réseau, celui de l'Education Nationale est autrement complexe. Certains établissements ne signalent pas l'arrivée d'ENA, les administrations orientent mal les parents ou encore certains élèves ne sont pas évalués à l'accueil.

Lorsqu'ils le sont, les évaluations diagnostiques en langue d'origine ne sont pas toujours adaptées à lui.

En effet, ce que l'on peut reprocher à ces évaluations est le décalage qui existe parfois entre sa langue d'origine et celle que l'on *suppose* être sa langue source. Claire Schiff nous rappelle que « *le texte en question* [le test qui sert à

l'évaluation de la compréhension écrite d'un texte littéraire dans la langue première du public originaire du Maghreb] *apparaît comme une traduction quasi littérale du français écrit et que la langue employée (arabe libanais) n'est pas celle en vigueur dans les établissements scolaires du pays du Maghreb.* » (2004 : 153).

L'inadéquation est flagrante et les résultats peuvent être faussés, d'autant que les exigences scolaires des pays étrangers ne correspondent pas nécessairement aux attentes de l'école française...²⁹

Parmi ces dysfonctionnements, nous retrouverons également quelques incohérences du système. Officiellement, *«il est recommandé que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines* »³⁰ : ce discours très cohérent en termes politique et pédagogique n'est cependant pas appliqué comme il se devrait.

Les questions relatives à l'emploi du temps des élèves et des enseignants, empêchent notamment l'application de tels principes. Des horaires qui ne coïncident pas, des compléments de service qui méprisent les exigences légales, etc., sont autant de gênes au fonctionnement comme le souligne Claire Schiff :

« l'organisation des emplois du temps de ces élèves par l'administration des établissements et la prise en compte de leurs besoins particuliers par les enseignants ordinaires sont loin d'être des priorités » (2004 : 140)

Il semble donc que l'éducation de ces enfants se fait « au rabais », le nombre d'heures d'apprentissage en classe d'accueil ne correspondant pas aux textes ;³¹

A ces dysfonctionnements liés principalement à l'accueil ou à la formation, il convient d'ajouter ceux touchant directement les classes de FLE/FLS.

²⁹ A niveau égal, les programmes scolaires ne comportent pas les mêmes exigences. Ceci est vrai pour des ENA originaires de pays nord africains, voire anglo-saxons.

³⁰ Circulaire 2002-100 du 25/04/02

³¹ Sur l'Aude, quatre professeurs de CLA sur cinq enseignent 9 heures de FLS.

2.2.2 Géographie des CLIN/CLA

2.2.2.1 Un dispositif inégal

Un constat : les ENA sont répartis de façon inégale dans le pays. Cette disparité est certainement liée au phénomène d'immigration qui est lui-même très fluctuant d'une région ou d'un département à l'autre. Partant, le dispositif mis en place par les académies a de forte de chance d'être inégalement présent sur le territoire. Ainsi, c'est dans les académies de l'Ile de France et de Lyon que l'on compte le plus grand pourcentage d'élèves allophones dans les établissements : Paris, Créteil et Versailles accueillent un quart des primo-arrivants nationaux et l'académie lyonnaise 7%.

Toutefois, que le phénomène d'immigration soit fluctuant est certes un paramètre intéressant à relever, mais ce qui peut paraître plus dérangeant est que l'on constate une prise en charge très disparate entre les académies :

Académie	Pourcentage des ENA bénéficiant d'un soutien dans le secondaire en 2004-2005
Paris	100%
Guyane	97,6%
Montpellier	90,3%
Lyon	81,5%
Martinique	52,3%
Lille	52%

Source : M.E.N. 2006, p.2

Cette inégalité de traitement par académie se retrouve également entre les établissements scolaires : du collège au lycée, une grande disparité existe.

Nous avons signalé précédemment le vieillissement de la population des ENA intégrant l'école française, pourtant, le Ministère de l'Education Nationale nous informe, dans sa note d'information 06-08 (M.E.N. 2006), qu'au cours de l'année scolaire 2004-2005 on recensait 751 dispositifs implantés en collège alors qu'il n'y en avait que 81 en lycée. Ce déséquilibre flagrant laisse supposer des difficultés importantes dans la gestion même de ces enfants après la 3^{ème}. Comment y accueillir et scolariser correctement des élèves sans moyens adéquats, adaptés et suffisants en nombre ? Par ailleurs, cela soulève un problème d'ordre

plus pédagogique : quelle cohérence donner au travail fait auprès des ENA si la continuité qualitative et quantitative ne peut être assurée au cours de la scolarité ?

2.2.2.2 Une stigmatisation urbaine

Ces déséquilibres se poursuivent également sur un plan géographique malgré les précautions de rigueur au niveau gouvernemental : « *[O]n fera également en sorte que des classes d'accueil ne soient pas systématiquement ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire.* » Le discours des politiques est donc clair : il ne faut pas cantonner les CLA et autres dispositifs d'accueil aux ZEP et REP³².

Qu'en est-il véritablement sur le terrain ? A la rentrée 2004, l'Education Nationale (M.E.N. 2005) recensait 5200 collèges, dont 21,2% en ZEP et/ou REP. La note d'information 06-08 nous informe que durant l'année scolaire 2004-2005, 512 collèges accueillaient des CLA, dont 46% se situaient en ZEP et/ou REP.

Ce chiffre est encore plus important en ce qui concerne le premier degré. Rappelons tout d'abord que seulement 13,9% des écoles maternelles et élémentaires sont en éducation prioritaire d'après Repères et références statistiques (*RERS*) de 2005. Pourtant, nous pouvons noter une forte concentration des classes d'accueil dans ces zones puisque 55% des CLIN y sont ouvertes (M.E.N. 2006).

Trop peu d'efforts semblent être mis en œuvre pour « délocaliser » ces structures d'accueil dans les écoles moins stigmatisées/stigmatisantes dans lesquelles ils pourraient néanmoins suivre un enseignement de FLS.

Nous pensons que laisser cette répartition se faire ainsi³³ n'encourage pas et ne facilite pas non plus l'intégration. En effet, ces zones géographiques sont « réputées » pour concentrer des élèves au parcours social difficile³⁴, souvent enfants d'immigrés, des individus dont la scolarité pose problème, soit du fait d'absentéisme, soit en raison des faibles taux de réussite. Aussi, scolariser les ENA dans ces établissements ouvre toute grande la porte à l'amalgame ENA/jeunes des banlieues/immigrés. Ils auront donc tôt fait d'être stigmatisés et deviendront, malgré eux, porteurs d'images négatives avant même d'intégrer

³² Zone d'Education Prioritaire – Réseau d'Education Prioritaire

³³ De nombreux ENA habitent les quartiers difficiles pour des raisons évidentes de regroupement familial ou de revenus modestes.

³⁴ *Le Petit Robert* est encore plus cinglant : « les banlieues : communes suburbaines récentes, posant souvent des problèmes sociaux »

l'école et la société : ils sont non francophones³⁵, d'origine étrangère, « banlieusards », donc socialement et étymologiquement bannis du centre, du modèle de la société et exclus, même temporairement des classes « ordinaires ».

De surcroît, avoir souvent rattaché la question des ZEP-REP aux CASNAV ne permet pas de combattre cet amalgame, comme l'annonçait déjà en 2001 Mme Lazardis :

« leur [celle des CEFISEM] présence et l'intégration de leurs compétences « culturelles » dans les centres de ressources ZEP, auxquelles pouvaient certes s'adjoindre des compétences pédagogiques, ont contribué également à associer officieusement par la suite la problématique des enfants dits étrangers à celle des zones d'éducation prioritaires » (2001 : 204-205)

2.2.3 Dans la classe

2.2.3.1 *Quel français ?*

A priori, la question pourrait ne pas être posée : la circulaire n°2002-100 nous informe qu'il s'agit de *la* langue française. En outre, en 2001, Jack Lang, alors ministre de l'Education Nationale, signalait que le collège avait pour mission d'enseigner avant tout la langue française (M.E.N., 2002b : 7). Ces deux regards sur l'enseignement du français donnent une vision monolithique de la langue : une et indivisible.

Or, il nous semble aujourd'hui évident que ce monolinguisme n'est point recevable. À la suite de Beacco et Byram, nous pensons qu'il existe un répertoire plurilingue chez tous les individus. La reconnaissance de l'existence des variétés d'une langue et de celles-ci en tant que compétence plurilingue est une étape vers l'acceptation d'autrui. Aussi, vouloir enseigner *la* langue française en faisant fi de la diversité qu'elle porte va à l'encontre de cela.

De surcroît, ce dénigrement de la diversité du français s'accompagne de la non reconnaissance des identités linguistiques des ENA. C'est ce que souligne Marie-Madeleine Bertucci :

« la diversité des langues maternelles de ces élèves [les ENA] n'est pas plus envisagée que l'existence de variétés de français chez les élèves dont le français est la langue maternelle » (2004 : 131)

³⁵ Nous reviendrons sur ce terme en 2.2.3.2

Il apparaît donc que ces dispositifs, qu'il n'est pas question de remettre en cause en tant que tels, fonctionnent sur des principes d'enseignement qui vont à l'encontre de l'existence même d'un plurilinguisme et nient la situation réelle des classes d'accueil, en tant qu'espaces pluriels et divers en termes culturel et linguistique.

2.2.3.2 ENA : « Elève Naturellement Attardé » ?

Les mauvais jeux de mots pourraient fleurir à l'encontre des ENA, cela n'est pourtant qu'une expression du véritable regard qui persiste à leur sujet. On les prive d'une langue : ce sont des « non-francophones », ils ne parlent pas français... C'est tout juste s'ils parlent une autre langue tant le terme d'allophone a du mal à s'imposer dans le langage courant.

En outre, c'est aussi un statut négatif que l'on attribue à ces élèves de part le seul fait d'accoler ce « non » privatif devant le terme francophone. Le sentiment qui en résulte est d'être étiqueté, labellisé « non évolutif ». En effet, poussons la réflexion à l'absurde : à quel stade prend-on en considération les progrès effectués ? Parle-t-on en cours de scolarisation des élèves « un peu » francophones, « presque » francophones ?... Evidemment que non, mais alors, quand deviennent-ils « francophones » ? Après les deux années admises en classe d'accueil ?

Au-delà de cette absence de langue ou de cette course à la langue, sorte de « pursuit of happiness » à la française pour des étrangers qui rêvent (?) de notre *El Dorado* hexagonal, les primo-arrivants sont perçus comme des déficients intellectuels. Ils ne savent pas parler français et leur lacune dans ce domaine vaut pour le reste : ils ne comprennent rien, ils ne peuvent pas suivre, comme si leurs compétences intellectuelles étaient indivisibles de leur maîtrise de la langue. Mieux parler français signifierait alors être plus intelligent ?

Nous ne sommes certainement pas les seuls à nous être arrêté sur cet aspect. Dans *L'éducation interculturelle*, Martine Abdallah-Preteuille s'interrogeait déjà sur les raisons d'existence des cours de soutien :

« La différence est (...) assimilée à une déficience, à un handicap, d'où la mise en place de cours de rattrapage, de pédagogies de compensation destinées à rééquilibrer la situation » (1999 : 84)

Nous pensons toutefois que cette position, assez radicale, mérite d'être nuancée en rappelant que certaines pédagogies ou approches ont pour but non pas de « rééquilibrer » la situation mais de reconnaître la richesse de la différence. C'est le cas de l'éducation au plurilinguisme telle que le proposent les approches plurielles des langues, comme nous l'étudierons dans la deuxième partie.

Claire Schiff est encore plus véhémement dans ses propos lorsqu'elle écrit que « *les nouveaux migrants sont parfois assimilés [aux enfants souffrant de handicaps psychomoteurs]* » (2004 : 139).

Cette affirmation n'est pas sans nous rappeler ce que Gumperz écrivait au sujet des enfants noirs américains dans *Engager la conversation* :

« les enfants noirs des quartiers urbains centraux sont souvent décrits comme « linguistiquement déficients », simplement parce qu'ils sont incapables de réagir de manière adéquate en milieu scolaire » (1989 : 81)

Le regard que la société porte sur les minorités visibles, non visibles, migrantes ou immigrées peinerait-il à évoluer ?

Conclusion intermédiaire

Nous avons montré que la question des migrants est problématique tant sur un plan quantitatif (il est très difficile de comptabiliser et de prévoir le nombre de nouveaux arrivants) que qualitatif puisque leur présence pousse à s'interroger sur le regard que nous avons sur les langues et le rôle qu'elles pourraient jouer dans la scolarité des ENA.

Leur présence interroge aussi l'école française telle que nous la connaissons : quelle place fait-elle à ces enfants ? Quelle reconnaissance leur offre-t-elle et attend-elle d'eux ?

En dépit des efforts intéressants qui sont faits depuis quelques années dans l'accueil et la scolarisation, il semblerait que beaucoup reste à faire pour légitimer ces élèves aux yeux de leurs camarades et de la société en général.

Un enjeu de taille réside donc dans la position que l'institution scolaire tient vis-à-vis des langues. Les définitions sont parfois assez problématiques et certainement erronées, ou tout au moins réductrices.

Ces notions de langues, de représentations sont complexes et méritent donc que l'on s'y attarde pour les mieux saisir. Nous profiterons de cette étape théorique et conceptuelle pour traiter la question de l'éveil aux langues, une des approches plurielles à laquelle nous avons fait allusion. Notre intérêt sera de savoir dans quelle mesure cette approche peut améliorer la scolarisation et l'intégration des ENA. Quelle est sa pertinence avec ce public d'élèves ?

II- CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL : vers l'élaboration d'une problématique

1. Attitudes et représentations

Aborder la question des représentations et des attitudes dans une étude sur les migrations n'est guère original. Déjà en 1988, B. Poche (cité par Véronique *in* Moore 2005 : 27) rappelait que les langues et le contact des langues pouvaient être envisagés comme des questions de représentations sociales. C'est bien le contexte que nous définissions précédemment.

Par ailleurs, parce qu'étudier ces questions, c'est réfléchir sur notre rapport au monde, ce domaine ne peut être que vaste et complexe et sujet à une approche croisée. C'est donc sans surprise que diverses disciplines ont fini par se pencher sur ces notions de représentations et d'attitudes.

Dire de ce domaine qu'il est pluridisciplinaire est certes intéressant et déjà riche en soi, mais nous lui préférons le terme transdisciplinaire ou interdisciplinaire, qui permet de réaffirmer l'influence réciproque des champs d'étude. En effet, il nous paraît essentiel de ne pas cloisonner le travail entamé en sociologie par Emile Durkheim (1895) de celui de Georges Duby (1978) en histoire ou de Françoise Héritier (1979) en anthropologie ou encore des approches linguistiques ou psycho-sociales qui seront d'ailleurs nos principaux angles d'étude.

Une autre caractéristique principale de ces notions est d'être des plus complexes. Elles invitent, comme cela était déjà le cas avec la notion de langue maternelle, à confronter plusieurs regards pour tenter d'en mieux cerner le sens.

1.1 Attitudes et représentations en psychologie sociale

Les blondes sont cruches, les Noirs font rire et savent danser, les Turcs sont forts... combien de dictons ou croyances populaires se basent sur des images reçues, léguées par notre communauté, la société, les politiques, les rumeurs... ? Nous sommes, qu'on l'admette ou non, parcourus de représentations dans nos gestes quotidiens, dans nos rapports aux autres. Nous n'y échappons pas et en sommes à peine conscients.

Pourtant, nous verrons, à travers l'approche théorique que nous en proposons, que nous pouvons agir sur nos représentations et nos attitudes, mais

également que l'autre, mon voisin, mon interlocuteur, mes camarades peuvent, dans l'échange, modifier ma façon d'appréhender le monde. « *Lever de rideau*³⁶ ».

1.1.1 Les représentations sociales

Serge Moscovici a remis à l'étude ce concept analysé par Durkheim notamment. Il poursuit le travail de réflexion pour proposer la notion de représentation *sociale*. Le « collectif » de Durkheim perd sa position épithète au profit de social car « *il fallait tenir compte d'une certaine diversité d'origine* » et « *il était nécessaire de déplacer l'accent sur la communication qui permet aux sentiments et individus de converger, de sorte que quelque chose de collectif peut devenir social, ou vice-versa.* » (Moscovici, in Jodelet 1989 : 82).

En outre, il introduit deux processus fondamentaux dans l'approche de cette question : l'objectivation et l'ancrage, qui sont respectivement une « *opération imageante et structurante* » et une « *familiarisation de l'étrange* » (Jodelet in Moscovici 2004 : 363, 382). En d'autres termes, l'objectivation est la matérialisation de l'abstrait (Doise, in Jodelet 1989 : 224), et l'ancrage correspond au processus permettant d'intégrer à son monde familier un élément étrange.

Au-delà de cette structure interne, les représentations sont avant tout des outils de lecture du monde. Plus encore, elles sont des moyens de refaire le monde, de « *façonner la vision et constituer le monde* » (Moscovici, in Jodelet 1989 : 81). Il y a donc quelque chose de fondamentalement individuel et collectif à la fois, puisque ayant fait mienne la représentation, je reconstruis le réel à partir de cette grille de lecture, tout en associant la pensée du groupe. Telles des croyances, elles guident notre rapport au réel : elles sont nos mythes et légendes modernes (ibid. : 83).

Pour Denise Jodelet aussi, elles participent de notre appropriation du monde. Les représentations envahissent notre quotidien, nous habitent et nous modèlent, elles sont dans nos moindres signes et nos moindres paroles. En 1989, Jodelet affirmait que non seulement *il n'y a pas de représentation sans objet* (Jodelet 1989 : 37), mais qu'en outre cette notion est par essence humaine dans le

³⁶ Expression empruntée à Louis Porcher (in Zarate 1997 : 10)

sens où elle fait appel à nos émotions et à notre affect (*ibid.* : 41). Au final, pour cette psychosociologue, les représentations sont « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (*ibid.* :36).

Ce qu'il faut retenir c'est l'idée que la représentation n'est aucunement le fruit d'une décision isolée. Il y a élaboration collective. Pourtant, il est intéressant de noter que lorsque Georges Lüdi et Bernard Py (2002 : 98) définissent cette notion en évoquant l'idée de « microthéories », ils n'intègrent pas explicitement la question de l'élaboration sociale. Ils évoquent toutefois plus haut dans leur ouvrage « *la production d'interprétations* », que nous pourrions interpréter comme une construction conjointe.

Toujours est-il qu'il y a consensus pour affirmer qu'il n'existe pas de représentation sans interaction des membres d'une même communauté puisque ce sont les individus qui la construisent ensemble. Cette co-construction donne aux représentations un caractère polyphonique et leur confère tout un pouvoir : leur verbalisation par une personne est rendue légitime par le groupe. Comme l'exprime Pierre Bourdieu au sujet du pouvoir des mots, nous pensons qu'il existe un « *capital symbolique accumulé par le groupe* » (Bourdieu, 1982 :109) dans les représentations.

Autrui s'avère donc un élément essentiel dans la construction des représentations, en tant qu'élément co-fondateur des représentations que j'ai du monde et de moi-même, mais aussi comme cible de mes représentations. J'agis donc avec et sur autrui pour reconstruire mon environnement et me positionner vis-à-vis de lui.

Par ailleurs, se situer par rapport à une autre personne signifie confronter deux statuts sociaux. Or, ces statuts étant souvent asymétriques, cela a fatalement une répercussion sur les représentations elles-mêmes puisqu'elles sont hautement tributaires de la position sociale des individus. Nous pouvons dès à présent imaginer les conséquences de cette affirmation sur les représentations des migrants et sur les migrants, a fortiori lorsqu'ils tiennent une position périphérique dans la société. Jacqueline Billiez et Agnès Millet vont même plus loin lorsqu'elles disent que « *[l]es représentations sociales sont donc des savoirs qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux* » (in Moore 2005 : 35). Agir

sur les représentations signifierait donc agir sur les rapports qui existent entre les individus.

« Agir sur », c'est influencer, voire transformer. C'est au niveau des schèmes périphériques des représentations que cela est possible puisqu'ils « *autorise[ent] l'intégration de nouvelles informations dans la représentation* » (Abric 1994 : 76, cité par Moore 2005 : 17) sans pour autant déstabiliser le noyau central.

Le noyau central, deuxième élément clé des représentations, est l'élément fondamental qui, d'une part génère la signification des autres éléments constitutifs de la représentation et d'autre part organise ces éléments. « *Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation* » (Abric, in Jodelet 1989 : 197)

1.1.2 Les attitudes

Il paraît illusoire de donner une définition bien arrêtée de ce que sont les attitudes. D'ailleurs, Germaine de Montmollin (in Moscovici 2005 : 134) nous rapporte l'existence de plus d'une quinzaine de définitions en psychologie sociale pour ce concept. Peut-être cela est-il dû à ce que les attitudes sont ce que les chercheurs décident d'y classer ; elles n'ont pas d'existence propre, elles « deviennent » ce que l'on y intègre. Ainsi, ce à quoi elles renvoient a-t-il évolué avec le temps, les découvertes scientifiques et les courants comme l'exposent très bien Raymond Thomas et Daniel Alaphilippe (1993 : 8-9, 45). Ceci dit, certains éléments définitoires sont stables.

Elles sont internes à l'individu ; ceci explique que l'on ne puisse pas les observer directement. C'est le comportement généré par les attitudes qui permet de les « visualiser », tout au moins de les approcher.

Parallèlement, si elles génèrent un comportement, c'est bien qu'elles en sont à l'origine. Pourtant cette évidence est remise en question par Billiez et Millet (in Moore 2005 : 36) lorsqu'elles émettent l'hypothèse que les attitudes pourraient aussi être la conséquence des comportements. Une même réalité pourrait-elle avoir deux fonctions diamétralement opposées : produire un phénomène et en être le produit ? Ce que l'on obtiendrait alors relèverait de la question existentielle de l'origine des choses, qu'est-ce qui serait premier dans cette généalogie ? Cette

interrogation est rendue d'autant plus complexe qu'une même attitude peut entraîner différents comportements.

Ensuite, elles sont dites individuelles et collectives à la fois. « *L'individu est bien le lieu où elle se forme et se modifie* » (G. de Montmollin, in Moscovici 2004 : 135) selon des processus qui lui sont propres, donc subjectifs, et c'est en cela qu'elle est individuelle. Cela n'est pas en opposition avec le caractère collectif que nous évoquions dans la mesure où les attitudes sont une forme de maintien de la communauté, du lien social. En outre, une attitude n'est pas exclusive à une personne : elle peut être partagée par les autres membres de la communauté. En tant que réalité sociale, l'attitude, comme les représentations, n'est pas un phénomène inné, mais acquis. Acquis par l'expérience personnelle, par l'interaction, à travers un héritage culturel et linguistique commun.

Enfin, les attitudes sont foncièrement dynamiques ou, si l'on préfère non-statiques. Elles évoluent et se transforment, peut-être meurent comme le suggère Germaine de Montmollin (ibid. : 90). Nous sommes plutôt sceptique sur ce dernier point car nous supposons que cette mort annoncée n'est en fait qu'une transformation importante. Une attitude ne peut quitter entièrement un individu, nous restons marqué par celle-ci. Nous considérons en effet que l'homme est un palimpseste d'attitudes : bien qu'une seule couche soit visible, il est possible de deviner les dispositions antérieures, même si elles ne sont plus aussi marquées qu'auparavant.

Les changements d'attitude s'opèrent de diverses manières. Elles sont le fait de l'influence sociale que peut avoir aussi bien le groupe minoritaire que majoritaire dans une société (Moscovici 2005 : 52), qu'elle soit positive, négative ou antagoniste (Thomas & Alaphilippe 1993 : 53), de notre expérience personnelle, de l'interaction et, à un autre niveau, de la communication persuasive³⁷, dans le cadre de travaux expérimentaux présentés par Germaine de Montmollin (in Moscovici, 2005)

Ceci dit, au-delà de ces points communs, la communauté scientifique n'est pas au diapason – mais doit-elle réellement l'être ? – en ce qui concerne le lien qui

³⁷ « *L'article de journal, l'émission de radio ou de télévision, le discours du candidat, le plaidoyer de l'ami ou du collègue sont des communications persuasives* » (de Montmollin, in Moscovici 2005 : 89)

existe entre les attitudes et les représentations. Les attitudes sont-elles une forme des représentations ou ont-elles une existence distincte ? En faisant allusion à ce débat, nous souhaitons montrer toute la complexité de ce sujet et les difficultés à l'appliquer sur le terrain de recherche.

De nombreux auteurs (citons notamment Lüdi & Py 2002, Moore & Castellotti 2001), admettent que ces deux notions, bien que très proches, n'en demeurent pas moins bien distinctes. En revanche, Doise (1989) ou de Montmollin par exemple, soutiennent que ces notions peuvent être interchangeables :

« Il n'y aurait donc pas, ou peu de raisons valables, méthodologiques et théoriques, de maintenir des distinctions entre les concepts d'attitude, d'opinion, de croyance, de représentation, d'image et même de valeur » (de Montmollin, in Moscovici 2005 : 135)

Pour notre part, parce que nous pensons, à la suite de Moscovici (*in* Jodelet, 1989 : 83) que le phénomène des représentations « *remplace les mythes* », il nous semble cohérent de la considérer comme « guidant » les attitudes, qui sont plus du domaine de l'action. Aussi distinguerons-nous ces deux phénomènes dans notre projet.

Au final, et malgré la précaution prise en préambule, nous dirons, à la suite de Danièle Moore (2006 : 13) que les attitudes sont une « *disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet* ».

Cette définition nous intéresse à plus d'un point. En premier lieu elle fait explicitement référence au caractère dynamique des attitudes, tout en rappelant qu'elle naît de la rencontre avec un objet social ou non. Ensuite, elle pointe les formes positives ou négatives que peuvent revêtir les attitudes.

Après avoir établi les bases de ces concepts en psychologie sociale, intéressons-nous à l'acceptation des représentations dans le domaine de la didactique des langues.

1.2 Représentations en didactique des langues

Aborder la question des représentations dans le domaine de la didactique des langues, c'est vouloir étudier l'impact que peut avoir ce phénomène sur notre rapport aux langues et à leur apprentissage. Nous suivons Geneviève Zarate (1997 : 8) lorsqu'elle avance que poser cette question des représentations en

didactique des langues, c'est ouvrir les portes trop souvent closes entre les disciplines. Rappelons que les représentations sont un champs d'étude interdisciplinaire, donc « décloisonnant », transversal.

1.2.1 Représentations des langues

L'image que nous avons des langues a fatalement une répercussion sur nos comportements vis-à-vis des locuteurs eux-mêmes.

C'est pour cette raison que traiter des représentations des langues nous paraît essentiel dans le cadre de notre travail puisque notre point de départ est l'étude d'un public migrant, donc au cœur du contact des langues. Il ne peut y avoir rencontre sans ces « prêt-à-penser » que sont les représentations. Elles sont en jeu, voire un enjeu dans les communications exolingues, puisque se confrontent des catégorisations de la réalité, des manières d'appréhender le monde. Les individus alors s'apprécient à travers leur grille de lecture, « *interroge[nt] la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu* » (Zarate 1997 : 6).

Entrer ainsi en contact avec une autre culture, d'autres langues, c'est prendre conscience de sa propre langue, de son plurilinguisme autrement. Il y a nécessairement interdépendance entre les représentations et les pratiques plurilingues des ENA (Castellotti, Coste, Moore, *in* Moore 2005 : 104). Leurs comportements ne peuvent qu'être influencés, comme l'est le choix des langues utilisées.

Lüdi et Py montrent bien que la décision de parler telle ou telle langue dans un bus par exemple, ne relève pas d'un simple facteur conjoncturel (2003 : 85). Il est beaucoup plus probable d'y lire le poids des représentations du locuteur migrant tant sur la situation de communication, que sur les interlocuteurs et les personnes alentour. Il semble évident que les représentations génèrent toute une stratégie communicationnelle, que l'on ne retrouve pas que chez le locuteur allophone. Un francophone est sujet aux mêmes tensions lorsqu'il doit adapter son parler à sa situation de communication en France. Rappelons que les pratiques plurilingues ne sont pas l'apanage des allophones.

Encore une fois, nous ne pouvons éluder le rôle que joue la position tenue dans la société par ces migrants dans la représentation des langues. Ne pas leur reconnaître de véritable statut sur le territoire, c'est ne pas reconnaître leur

compétence et c'est surtout les empêcher de faire valoir cette compétence. Les représentations de leur compétence sont fonction de la représentation de leur statut, ou tout au moins de la manière dont ils le vivent. Si nous avançons l'idée que parler une langue, c'est exister, alors pourrions nous tenter l'hypothèse inverse : ne pas exister statutairement, c'est ne pas avoir de langue(s) ? La langue des migrants devient une langue du secret, réservée à la communauté, non pas parce que c'est le seul groupe à la comprendre, mais parce que c'est bien le seul groupe à comprendre ses membres sans les rejeter. Ainsi, se sentir accepté, toléré, intégré, c'est pouvoir donner une place à son identité dans sa globalité.

1.2.2 Représentations de l'apprentissage

Les représentations que nous nous faisons des langues, influent nécessairement sur leur enseignement et leur apprentissage.

L'enseignant n'est certainement pas objectif en ce qui concerne la langue qu'il enseigne, quand bien même ses arguments seraient fondés sur des principes économiques, de loisir... il est également pris dans le courant des représentations, qu'il applique à ses élèves. Jusqu'à peu encore, le locuteur natif était présenté aux élèves comme l'idéal à atteindre. Quel apprenant pouvait y prétendre ? Tout élève ne peut être qu'un apprenant handicapé, comme nous le rappelle M.T. Vasseur (*in Moore 2004 : 143*) car « *celui qui enseigne s'adresse non à une personne vivante mais à cette image qu'il a reconstruite de l'autre comme imparfait, incompetent mais capable d'apprentissage* ».

Contrairement à ce que l'on pourrait donc croire, un enseignant est d'abord une personne, donc un être de représentations.

Accorder à l'apprenant la capacité à apprendre n'est pas non plus gage de réussite dans la mesure où c'est à ce niveau que se joue la confrontation des représentations. Avoir une image positive ou non d'une langue n'agit pas sur la capacité mais bien sur la volonté, la motivation³⁸.

Peut-on forcer un enfant à apprendre une langue pour laquelle il a une aversion ou tout simplement aucune attirance ? Parce qu'« *apprendre une langue c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son*

³⁸ Pour Viau (1994) la motivation en contexte scolaire est un « *état dynamique qui s'enracine dans les représentations qu'un élève a de lui-même et de son environnement* » (Candelier 2003a :142)

histoire, de son utilité » (J-J Tschoumy 1997), il est essentiel de s'attarder en premier lieu sur les dispositions de l'enfant vis-à-vis de la langue enseignée.

Aborder la question des langues, c'est toucher à l'identité même des gens. Aussi, il nous paraît fondamental, pour parler des migrants sans les léser, de mettre au clair deux concepts fondamentaux : celui de langue et de plurilinguisme.

2. Langues et plurilinguisme

Il n'y a rien de plus évident que d'affirmer que tout homme a une langue. En revanche, dès que nous adjoignons à cette langue des épithètes tels que « maternelle » ou bien « seconde », nous entrons dans une autre complexité.

La littérature scientifique foisonne à ce sujet, et ce d'autant plus que, comme nous l'avons déjà signalé, la question des langues est revitalisée par les nouvelles migrations. Qu'est-ce qu'une langue maternelle ou seconde dans un monde où les langues sont constamment en contact ? Cette terminologie peut-elle d'ailleurs encore fonctionner ?

Les flux migratoires, qui sont *ipso facto* des flux de langues, favorisent les contacts des parlers, disions-nous. Leur pluralité sur un même territoire semble désormais chose commune, tout comme le devient l'existence d'un plurilinguisme avéré ou latent chez tous les individus. Mais au final, qu'entend-on par plurilinguisme, par compétence plurilingue ?

2.1 Langue maternelle

Voici une notion quasi « maudite » car elle est très difficilement maîtrisable ; son sens nous échappe et perd plus d'un chercheur expert. Maudite aussi car ce serait par sa faute que l'enseignement/apprentissage des langues vivantes fait figure de rocher de Sisyphe. C'est ainsi que la trace que représente cette langue maternelle dans la langue enseignée gênerait l'acquisition de celle-ci et mettrait tout apprenant inlassablement à l'ouvrage de l'apprentissage. Mais qu'entendons-nous réellement par langue maternelle (LM) ?

2.1.1 La langue maternelle : une approche globale

Tout d'abord, il nous semble que cette notion complexe ne pourrait être réduite aux définitions qu'en proposent l'ATILF ou *Le Petit Robert*, respectivement :

« *Première langue apprise inconsciemment par un sujet au contact de l'environnement familial immédiat* »

« *La première langue qu'a parlée un enfant, souvent celle de la mère* »

car cela est évidemment bien trop réducteur dans le cadre de notre recherche et en partie erroné. En effet, si l'on devait s'attarder sur certains termes tels que « inconsciemment » ou « celle de la mère », nous nous apercevriions qu'ils sont bien plus problématiques que ces définitions ne le laisseraient penser. Mais nous y reviendrons par la suite.

Poursuivons donc notre quête définitoire en nous appuyant sur l'idée qu'une langue maternelle peut être perçue sous diverses perspectives : individuelle, affective, politique et scolaire.

Individuelle, car la langue maternelle est apprise en premier, principalement sur un mode oral. Elle aura été peu conscientisée dans la mesure où il n'y aura pas eu de « véritable » intervention pédagogique, au sens scolaire du terme, par le noyau social proche.

Affective dans le sens où, étant acquise par le contact avec l'environnement immédiat et lors de la première socialisation (Dabène, 1994) elle fait référence à la langue de l'enfance. Elle est donc « *fortement chargée d'émotionnalité* » (Lüdi, in Legendre, 2006), d'autant que c'est la « *langue emblématique du groupe ou de la communauté* » (Castellotti, 2001). L'enseignement des langues doit donc composer avec le paramètre affectif de la LM que l'on retrouve chez tout apprenant.

Politique ensuite car, dans une idéologie monolingue, la langue maternelle est souvent assimilée à la langue nationale ou régionale. Elle est donc intimement liée à l'identité culturelle d'une personne. Donc, à ce titre, je suis non seulement locuteur d'une langue, mais également porteur (in)volontaire des valeurs véhiculées par le pays.

Enfin, la LM renvoie à la langue de l'école, celle dans laquelle vont se faire la plupart des apprentissages. Nous ne faisons pas seulement ici référence à la

langue de scolarisation, qui est spécialisée et fait appel à un vocabulaire précis, des structures propres aux enseignements, mais également à la langue dans laquelle vont s'établir les échanges entre pairs.

Outre cette première tentative de circonscrire la notion de LM, nous allons à présent revenir sur diverses recherches qui se sont penchées sur elle de façon plus critique. Soulignons toutefois que notre objectif n'a pas été d'établir un recensement exhaustif des différentes études sur le sujet, ne serait-ce que pour une raison quantitative.

Nous avons retenu les analyses qui semblaient faire référence dans le domaine et surtout qui allaient nous permettre de mieux saisir la question des migrants et des liens qu'ils entretiennent avec leurs langues et la langue française.

2.1.2 Deux conceptions clés, mais encore restreintes

Tove Skutnabb-Kangas (citée *in* Moore, 2006 : 108) proposait en 1988 une approche fondée sur quatre critères pour définir la notion de langue maternelle :

Critères	Définition
Origine	La/les langue(s) apprise(s) en premier lieu
Compétence	La/les langue(s) la/les mieux connue(s)
Fonction	La/les langue(s) qu'on utilise le plus
Identification : a- interne b- externe	La/les langue(s) avec la/lesquelle(s) on s'identifie La/les langue(s) qui servent à d'autres pour identifier le locuteur en tant que natif

Sur la base de ceux-ci, Skutnabb-Kangas reconnaît donc aux locuteurs le droit :

- d'avoir plusieurs langues maternelles, cas des pays multilingues où les enfants parlent plusieurs langues dès leur enfance.
- d'en avoir plusieurs en fonction de la définition retenue. C'est ainsi qu'un Espagnol vivant en France peut avoir au moins 2 LM : l'espagnol comme étant sa langue d'origine, et le français comme la langue qu'il utilise le plus.
- de ne pas avoir nécessairement la même langue maternelle toute la vie

Dans son ouvrage en collaboration de Phillipson (1989, cité dans l'UE52 du M2R de l'université du Maine), elle considère les critères de compétence et de

fonction comme étant *primitifs* car faisant appel au degré le plus bas de conscience des droits linguistiques : plus j'utilise ou suis compétent dans une langue, plus il y aurait de chances que ce soit ma LM ou que l'on me la reconnaisse comme telle.

Aussi donne-t-elle aux deux autres critères une valeur supérieure. Leur combinaison permettrait d'obtenir la définition du concept de LM :

« La/les LM(s) est/sont la/les langue(s) que l'on a apprise(s) en premier et avec la/lesquelle(s) on s'identifie ».

Moore (2006 : 108) apporte sur cette approche un regard critique que nous partageons :

« ils [les critères] illustrent des conceptions essentiellement monolingues du bi-plurilinguisme de la part de ceux qui cherchent à les mettre en œuvre, puisque pris séparément ils ne prennent que peu en compte les possibilités de constructions complexes, plurilingues et pluriculturelles, de la compétence et de l'identité »

En effet, il nous semble que dans son critère de compétence, bien qu'elle le rejette par la suite, Skutnabb-Kangas ne tienne pas compte du fait que parler plusieurs langues ne signifie pas nécessairement les parler à des niveaux identiques, équilibrés. Un déséquilibre n'est pas *ipso facto* symptomatique d'une politique linguistique en défaveur des langues de migrants mais simplement le jeu des fonctions, des emplois qui privilégient telle ou telle langue à tel moment...

Louise Dabène (1994) s'est également intéressée à ce sujet. Elle décide de se défaire des définitions habituellement admises et basées sur les critères suivants :

- L'antériorité d'appropriation : la LM est la première langue acquise, ce qui justifierait notamment les expressions comme « locuteur natif ».
- Le lien de « maternité » : la langue maternelle est étymologiquement celle de la mère.
- La connaissance que nous avons de celle-ci : une langue maternelle serait celle que nous maîtrisons le mieux.

- Une acquisition naturelle : il n'y a pas de processus conscient d'appropriation, d'apprentissage de la langue ; tout le travail cognitif et métacognitif se fait sans véritable réflexion.

Ainsi « libérée » de ces critères définitoires, Dabène nous propose une triple approche de la langue maternelle. Elle pense que trois concepts permettent de mieux saisir la complexité de la LM :

- Le parler vernaculaire : celui du premier contact avec le langage. Ce parler est acquis dans le « groupe primaire » et est influencé par les pairs. Pour Labov (cité par Dabène, 1994) ce parler est, en contexte monolingue, celui où l'on accorde le moins d'attention à la surveillance de son discours. Il n'est pas question du fonctionnement inconscient que critiquait Dabène, mais bien d'un parler qui demande un minimum d'efforts dans son utilisation.
- La langue de référence, celle qui nous sert de point de comparaison et d'évaluation. Elle est celle par laquelle passe notre représentation du familier et notre acquisition de la plupart des savoirs scolaires. Elle correspond à une norme, à un standard que la plupart des enfants et des élèves sont censés acquérir.
- La langue d'appartenance. En tant que telle, elle fait partie des caractéristiques culturelles qui symbolisent notre appartenance ethnique, nationales ou religieuse. C'est « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance ».

Ce dernier point mérite tout de même quelques remarques. Il nous paraît intéressant de confronter ce concept à la situation de migration ou des populations françaises d'origines étrangères. Quelle est l'appartenance ethnique de ces populations ? A quelle langue peuvent-ils faire allégeance sans mettre en danger ni leur appartenance linguistique, ni culturelle et encore moins leur statut au sein d'une communauté et à plus grande échelle de la société d'accueil ?

2.1.3 De cette notion chez les ENA

C'est donc dans ce contexte de migration que la terminologie jusqu'alors admise perd pied et devient confuse. En effet qu'est-ce qu'une langue maternelle

pour les nouvelles populations migrantes ? Les critères et définitions proposés ne peuvent être appliqués tels quels aux nouveaux migrants.

C'est dans une étude de Lüdi et Py que nous allons enfin trouver une approche qui convient à notre travail.

Selon ces chercheurs, la LM est une notion chargée de connotations et restreinte à une culture monolingue. Ils nous rappellent que les nouveaux migrants nous amènent à revoir la notion de langue maternelle (qu'ils nomment L1)/langue seconde. Notons que la langue seconde (ou L2) est ainsi nommée pour des raisons liées à l'ordre d'acquisition, mais également au statut sociolinguistique qu'elle occupe en tant que langue de communication ou d'enseignement. C'est ainsi que, pour des enfants nouveaux arrivants, le français est une langue seconde en France parce qu'il occupe tout un espace communicationnel principal, hors cadre familial.

Pourtant, ce dernier point est à relativiser puisque le français pénètre de plus en plus la sphère privée de ces populations. Dans les situations de migrations et de contact de langues comme nous le vivons en France, la L2 en vient à prendre les fonctions de la langue première (en tant que langue de communication, de scolarisation, des échanges sociaux quotidiens extra-familiaux ou intra-familiaux...) :

« le français (...) prend une position dominante et entame l'ensemble des fonctions qui, pour l'unilingue, relève de la langue dite maternelle » (Lüdi & Py, 2002 : 44)

Aussi, poser pour principe que les L1 et L2 sont des réalités immuables ne peut plus être recevable.

Les positions L1-L2 sont mouvantes, ce qui explique que les progrès en français des nouveaux arrivants influencent leur langue de communication au sein de la sphère privée (Lüdi 1998).

En d'autres termes, tout ce qui relève des interactions familiales, de la socialisation et de l'affect en général est de plus en plus exprimé en français. La biographie linguistique de ces (enfants de) migrants apparaît donc très complexe et insaisissable dans la mesure où elle est en perpétuelle évolution. Lüdi & Py proposent donc de « parler d'une sorte de langue première double » plutôt que de LM, ce qui serait en effet une solution temporaire. Pourquoi temporaire ? Parce

qu'il nous paraît que cette solution ne peut véritablement convenir aux migrants car, ne serait-ce que sur un plan sémantique, un migrant est encore dans un processus de déplacement. De fait, il serait certainement amené à intégrer une autre langue qui, à son tour et en fonction du temps de séjour, occupera le rôle de L1 dans de nombreux domaines de la vie courante, voire familiale.

Au final, et bien que Dabène puisse en partie avoir raison lorsqu'elle avance que changer un signifiant ne permet de dissiper une confusion terminologique, nous partageons la position de Lüdi et Py et emploierons les termes de « langue d'origine » ou « langue source » et « langue d'accueil » pour faire référence respectivement à la langue maternelle des ENA et au français.

Toutefois, nous ne souscrivons pas à cette neutralité qu'aurait le terme « origine » et à laquelle font allusion les auteurs. En effet, nous pensons que celui-ci est fortement connoté affectivement puisqu'il peut renvoyer à l'enfance, au pays d'origine, aux ancêtres...

2.2 Statuts des langues de migrants

Nous soulignons dans la première partie (cf. I-2.2.3) que dire d'un migrant qu'il est non-francophone tendait à le stigmatiser comme un handicapé linguistique, voire à le bannir de la communauté des francophones.

Poursuivons dans cette ligne positive en rappelant que la *Charte des langues régionales ou minoritaires* (1992) « n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues des migrants ». Partant, quel statut ont les langues des migrants sur notre territoire ?

2.2.1 Un statut périphérique

«**Périphérie** : **1.** ligne qui délimite une figure curviligne, une surface / surface extérieure d'un volume. **2.** Les quartiers éloignés du centre d'une ville ».

Voilà ce que nous dit *Le Petit Robert* lorsque nous l'interrogeons sur ce terme. Nous comprenons peut-être ainsi mieux toute la complexité et le paradoxe d'une position périphérique : être dans et hors à la fois. Les quelques lignes introductives de cette sous-partie présentaient donc ainsi les migrants. Ils sont des

éléments périphériques gravitant autour du cœur de la communauté française. Les langues dont ils sont porteurs subissent donc la même position.

Cette question du positionnement des langues a été abordé par Calvet (cité par Moore, 2006 : 27) qui propose un modèle gravitationnel pour expliquer la place des langues sur un territoire donné.

Selon cet auteur, il existe des langues centrales et des langues périphériques, la périphérie étant plus éloignée du centre en fonction de la valeur qu'a la langue sur le marché linguistique. Cette lecture permet de montrer le jeu de force qui existe entre les langues en contact sur une aire géographique. C'est ainsi que nous retrouverons souvent les langues des (enfants de) migrants dans la périphérie, à l'exception de l'anglais, que Louis-Jean Calvet appelle « langue hyper-centrale ». Notons toutefois que cette approche, malgré les avantages synthétiques qu'elle présente, ne prend pas en compte toute la complexité linguistique des migrants souvent plurilingues, qui donc peuvent posséder des langues se situant à des positions différentes, voire concurrentielles.

Nous disions plus haut que les positions des L1 et L2 étaient mouvantes. Les positions centrales et périphériques le sont tout autant. Par le jeu des migrations, les langues des locuteurs n'ont-elles pas changé de statut ? De centrales, elles se retrouvent aujourd'hui certainement en marge. Ironiquement, les migrants cherchent à trouver un espace où véritablement exister et finissent par se retrouver au ban d'une autre société, qui tarde encore à les reconnaître en tant que citoyens et locuteurs d'une langue. C'est sans doute parce que les choses se présentent ainsi que les parents des ENA perçoivent l'apprentissage de la langue française comme un moyen de « migration » interne : passer de la périphérie au centre de la société pour enfin être reconnu comme un des nôtres. Toujours est-il que cette démarche interroge sur ce qu'est le centre « linguistique ». Quel français doivent-ils parler pour être intégrés et acceptés ? Un français de communication courante leur permettrait-il d'être accueillis dans le sacro-saint sanctuaire des Francophones ou devraient-ils dès à présent intégrer qu'ils seront à jamais des *migrants*.

Au-delà de cette réflexion, l'approche que propose Calvet nous permet de mettre le doigt sur un fait essentiel : langues et locuteurs ne peuvent être dissociés.

Autrement dit, « des *images des langues (...) reflètent des images de locuteurs* » (Moore, 2006 : 30-31). Tout donc ne serait pas seulement affaire de « guerre des langues », de rapports de force qui positionneraient les langues les unes par rapport aux autres. Des paramètres plus informels permettent de statuer sur les langues.

2.2.2 Un statut informel

Toute langue a un statut formel, admis officiellement comme c'est le cas des langues nationales ou même dites minoritaires (dire qu'une langue est minoritaire, c'est paradoxalement déjà lui accorder un statut officiel). Notons que cela n'est pas pour autant un gage d'équilibre des forces qui existent entre elles, comme nous venons de le signaler. En effet, elles ne sont pas toutes porteuses d'un prestige égal.

Les langues ont également toutes en commun d'avoir ce que Dabène (citée *in* Moore 2006 : 30) appelle un *statut informel*. Selon elle, il naît de la confrontation de divers facteurs :

- *Economiques et sociaux* : une langue possède une valeur sur le marché du travail et social
- *Epistémiques* : nous attachons des *exigences cognitives à l'apprentissage d'une langue*
- *Culturels et affectifs* : il s'agit des *liens d'attachement et de loyautés qu'on accorde à un groupe à travers la langue*

Ces divers facteurs ont pour effet de définir les langues sur des critères échappant à toute justification raisonnée. Ne relèvent-ils pas du domaine de la subjectivité, donc propre à chaque individu ou peuple ? Nous entrons donc de plein pied dans le domaine des représentations, de l'image que l'on a sur telle langue en particulier, sans pouvoir nécessairement justifier sa position ou son opinion.

Nous considérons que les langues possèdent ce statut informel pour une autre raison qui échappe également à la logique. Il y a en effet un élément qui transcende l'entendement, voire qui transcende l'humain et qui relève du mythe. Les langues sont souvent le fondement des nations et partant, gagnent en valeur symbolique. Elles deviennent le fer de lance des nationalistes de certains pays comme nous l'évoque Iveta Todorova-Pirgova (2001 : 288) : « *Dans le discours*

nationaliste, avant d'être revendiquée comme véhicule de signification, la langue est le symbole de l'identité nationale ». La langue est donc partie prenante de la construction de la mythologie nationale sur laquelle va se constituer la Nation. Au final, la langue perd sa fonction purement communicative pour gagner ce statut informel et devenir un élément fondateur du pays, de la fierté d'un peuple. Une élève ne nous a-t-elle pas confié qu' « *[elle] préfère mourir plutôt que de perdre [sa] langue*³⁹ » ?

C'est ainsi que nous pouvons déjà voir que la langue d'origine est probablement autrement essentielle à leurs yeux car elle est chargée d'une force symbolique, « mythique ». Mythifier la langue équivaldrait à se donner les moyens d'avoir, dans leur processus de migration, une base identitaire solide et rassurante.

Enfin, ce caractère informel de la langue d'origine peut être lié au fait que la langue des migrants est une langue pas ou peu reconnue par l'institution scolaire notamment. C'est une langue de l' « entre-deux⁴⁰ », un état intermédiaire non défini, indéfinissable d'ailleurs comme nous l'avons noté précédemment. Mais à nouveau, au-delà de la langue, c'est aussi l'enfant qui est pris dans cette interzone, sans existence véritable. La multitude des sigles tentant de le définir ou le présenter au mieux sont certainement révélateurs de cette impasse dans laquelle l'institution se trouve pour poser un nom sur une réalité incertaine, mouvante, sans forme fixe.

Certes l'enfant migrant ou non a une origine et certainement un point d'arrivée. Pour l'ENA cette arrivée est, sur un plan linguistique, la maîtrise suffisante du français pour effectuer une scolarité correcte. En attendant d'atteindre cet état de « plénitude linguistique », son statut à ce niveau est des plus flous. Cela devient *a fortiori* plus problématique si son origine est méconnue ou dévalorisée car « *pas assez riche de son origine, pas vraiment lié non plus à sa culture seconde, on ne sait plus vraiment qui on est.* » (Goï, 2005 : 64).

³⁹ Corpus : entretien Lucineh/Elizabeth 29/03/07

⁴⁰ Concept emprunté à Daniel Sibony, cité par C. Goï (2005 : 64).

2.3 Le plurilinguisme : entre valeur et compétence

2.3.1 Le plurilinguisme : une simple compétence ?

Le contact des langues, sur le territoire et à l'intérieur même des pratiques linguistiques des individus, a suscité le besoin de nommer cette coexistence des variétés linguistiques. Aussi, toute une terminologie scientifique est née de ce besoin. Nous allons l'évoquer brièvement en nous appuyant sur le tableau de Philip Riley (2003 : 9) :

	<i>Sociétal sans répartition fonctionnelle</i>	<i>Sociétal avec répartition fonctionnelle</i>	<i>Individuelle Compétence</i>	<i>Individuelle Discursif ou textuel</i>
Coexistence de 2 variétés	Bilinguisme sociétal	Diglossie	Bilinguisme individuel	Alternance codique
Coexistence de plus de 2 variétés	Multilinguisme	Polyglossie	Plurilinguisme	Hétéroglossie

Comme tout outil synthétique, nous pourrions lui reprocher son caractère réducteur dans la mesure où il semble résumer la problématique de ces notions à une question numérique (la différence bilingue/plurilingue n'est-elle qu'une affaire de nombre de langues parlées ?) et il ne peut mettre en exergue les débats que certains champs d'étude suscitent. Pourtant, il nous permet de visualiser rapidement le domaine dans lequel évolue la question du plurilinguisme.

Concentrons-nous à présent sur cette notion, qui est déjà bien dense et sujette à débat.

Pour cet auteur, le plurilinguisme ne peut être qu'une compétence. Il ne fait pas allusion à une quelconque « attitude » plurilingue dans ce tableau et encore moins dans la définition qu'il en propose.

P. Riley (ibid : 13) définit le plurilinguisme comme « *une situation où un individu est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques* ». Il ajoute un peu plus loin que « *les représentations sociales et les attitudes envers les variations et les variétés comptent pour beaucoup dans la perception et la catégorisation du plurilinguisme* ».

Bien que le premier point nous paraisse restrictif (les aptitudes linguistiques sont-elles homogènes ? Sont-elles évolutives ?), il nous servira de point de départ pour dégrossir ce domaine d'étude. Nous pensons en revanche que son second point est des plus pertinents : il n'existe pas de langues sans son cortège de représentations

sociales et d'attitudes, paramètres essentiels dans la construction d'une certaine légitimité sociale.

2.3.2 Une notion riche et complexe

Pour compléter cette première approche de la question, nous nous appuyerons sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (dorénavant CECRL ou le Cadre) et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Selon le *Guide*, l'éducation plurilingue ne vise pas seulement l'acquisition d'une compétence. La seconde finalité est l'éducation au plurilinguisme « *qui vise à faire prendre conscience de la manière dont les diverses langues naturelles fonctionnent pour assurer l'intercompréhension entre les membres d'un groupe.* » (Beacco & Byram, 2002 : 67). Contrairement à ce que nous proposait Riley, le *Guide* nous invite à considérer le plurilinguisme également comme une valeur et non pas seulement comme une compétence.

Celle-ci, abordée par le Cadre et le Guide, est définie ainsi :

« Compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite. » (CECRL, 2001 : 19)

Nous n'abordions jusqu'à présent la question du plurilinguisme que sous son aspect purement linguistique or, nous nous apercevons que nous ne pouvons véritablement distinguer la compétence culturelle de la compétence linguistique. Les deux sont intimement liées.

Nous pourrions compléter cette première définition en rappelant quatre points fondamentaux traités par le CECRL (2001 : 105-106). La compétence plurilingue :

- est alimentée d'une pluralité de compétences riches et partielles
- est déséquilibrée et évolutive
- est faite de capacités et connaissances sollicitées de manières différenciées
- développe une conscience linguistique, communicationnelle et métacognitive.

Notons la volonté de faire prendre conscience du caractère imparfait de la maîtrise des compétences langagières comme le rappellent les termes « partielles » et « déséquilibrée ».

En outre, il nous paraît important de souligner que les deux finalités que sont le plurilinguisme comme compétence et comme valeur ne sont pas isolées l'une de l'autre mais sont dans un jeu d'interaction constant.

Cette interrelation est un paramètre essentiel dans la problématique du plurilinguisme. En effet, il est admis que tout individu possède ce que l'on nomme « répertoire linguistique », composé des variétés linguistiques possédées par une personne. Ces variétés entretiennent une relation étroite dans la mesure où elle font partie d'une *compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné*. (ibid.).

Cette notion est fondamentale dans le cadre de notre étude puisque nous chercherons à voir par la suite si la langue d'origine de ces élèves peut être une aide linguistique, partie intégrante de leur compétence plurilingue.

A cette compétence de communication plurilingue, Riley ajoute deux notions intéressantes :

- la composante négociative : elle concerne le travail de négociation, d'accommodation en fonction de la situation des choix de variétés linguistiques.
- la légitimité sociale⁴¹ : le droit de l'individu d'accomplir les actes en question.

Ce deuxième point nous semble particulièrement pertinent pour le cas des ENA. Alors que cela devrait être accepté ou tout au moins toléré, leur maîtrise partielle du français est régulièrement perçue comme étant un fardeau scolaire, aussi bien par les enseignants que les parents, ou encore par les élèves eux-mêmes. Cela est d'autant plus vrai que la langue de l'enfant a un statut périphérique. Nous retombons dans le jeu des positionnements linguistiques et du rapport d'inclusion/exclusion, qui définit non seulement la place mais aussi les droits des individus. Le plurilingue a besoin d'une *compétence identitaire*, en tant que

⁴¹ Une question s'impose toutefois : dans quelle mesure une légitimité peut-elle être retenue comme compétence ?

capacité à affirmer la facette de son identité sociale (...) de s'exprimer et de l'imposer en tant que membre compétent d'un sous-groupe social spécifique et accepté comme tel. (Riley, 2003 : 16)

Il existe donc un jeu de forces entre un droit au plurilinguisme et la position sociale tenue par le locuteur. Nous comprendrons aisément que cela puisse avoir des répercussions lourdes sur l'attitude de l'enfant vis-à-vis de sa langue mais également envers toute autre langue.

Au-delà des mots et du discours théorique, nous nous apercevons que cette vision du plurilinguisme a des implications didactiques importantes, voire déstabilisantes. En effet, ne nous demande-t-elle pas de refondre nos habitudes pédagogiques, d'effectuer une véritable « révolution des mœurs » en ce domaine ?

3. L'éveil aux langues

3.1 Bref historique

Bien que de nombreux ouvrages aient déjà traité de l'éveil aux langues⁴², qu'il nous soit permis de présenter brièvement cette approche pour poser les jalons de notre travail.

Elle trouve ses origines dans le travail de chercheurs britanniques, notamment Eric W. Hawkins dans les années 80. Dans son esprit, la langue devient un outil au service de l'éducation en général et, en tant que telle, elle est une « *matière pont*⁴³ » (Hawkins 1974) puisqu'elle transcende nécessairement les disciplines. La langue, pour Hawkins est une véritable compétence levier, propice à une certaine pédagogie du détour dans la mesure où, à travers la langue étrangère, l'enfant (re)découvre sa propre langue d'origine. Toutefois, après quelques tentatives de l'implanter en Grande-Bretagne, l'idée est abandonnée lorsque le ministre de l'Education de l'époque, Tim Egger, s'oppose à la publication des matériaux pédagogiques d'éveil au langage (Carl James, *in* Moore, 1995 : 30) – qui deviendra « éveil aux langues » en France.

⁴² Nous pouvons citer notamment *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (Candelier 2003)

⁴³ « a bridging subject »

C'est à Grenoble et avec Louise Dabène notamment que cette notion sera reprise dans les années 1990. Dabène suppose que cette approche peut avoir des effets positifs sur les populations migrantes et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'objectif avoué était bien de « *rechercher des formules originales permettant d'en [la langue des migrants] faire une discipline enseignée à l'égal des autres.* » (Dabène, in Moore 1995 : 136).

Deux programmes européens décident de se pencher davantage sur cette approche : EOLE (Eveil au langage et Ouverture aux Langues) en Suisse, mené par Christiane Perregaux et De Pietro, et EVLANG (EVEil aux LANGues), que coordonne Michel Candelier entre 1997 et 2001. Tous deux visent à « *l'éclatement (...) du linguocentrisme sans pour autant négliger le français, ici langue commune* » (Perregaux in Billiez, 2003 : 295). La notion de décentration est donc essentielle dans ce travail sur les langues.

Candelier reprend en partie l'idée de Dabène lorsqu'il lance, avec des partenaires de cinq pays européens, le projet EVLANG. En effet, « *c'est sans doute une de ses forces [à l'éveil aux langues] que de placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme générales des langues observées, à « égalité » avec toutes les autres langues* » (Candelier 2003a : 24).

Déjà, lors de la soumission du projet à la Commission européenne en 1997, l'éveil aux langues était définie comme suit :

« *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves.* » (Candelier 2003a : 20)

Nous pouvons relever dans cette affirmation deux points clés : la langue comme objet d'étude et le rôle à jouer des langues minorisées par l'institution scolaire. Il s'agit donc, par cette approche, de redonner à l'école sa fonction intégrative que ventait J. Lang dans son discours d'ouverture aux *Journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des Elèves nouvellement arrivés en France*, qui ont eu lieu en 2001⁴⁴.

Au final, au-delà des trois buts du projet présentés par M. Candelier dans *L'éveil aux langues à l'école primaire. Eklang* (2003a : 23) :

⁴⁴ « *L'école est en effet bien ce creuset de l'intégration* » (Jack Lang 2001)

- A. le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues
- B. le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non
- C. le développement d'une culture langagière qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre,

l'éveil aux langues propose une véritable rencontre de la diversité des langues et des cultures, invite, autour d'une table, des enfants à entrer en contact avec l'altérité. A vivre l'altérité. *Se vivre* dans la mesure où leurs langues peuvent être reconnues comme supports de travail.

Au final, retenons que les conclusions de ce projet permettent un double bilan.

En termes d'aptitudes, le travail que propose EVLANG s'est révélé « favorable au développement, chez les élèves, de leurs aptitudes en matière de mémorisation et de discrimination auditives dans des langues non familières (...) [et] sur la progression des élèves sur la résolution de tâches de décomposition-recomposition à l'écrit ». Toutefois, ce bilan est plus « décevant » pour ce qui est de l'impact d'EVLANG sur les « compétences des élèves dans le domaine de la langue de l'école. » (Candelier 2003a : 309)

Dans un second temps, nous pouvons noter que l'impact de ces exercices sur les attitudes des élèves se révèle bien plus positif, tant sur le plan de l'ouverture à la diversité linguistique et culturel que sur les motivations des élèves à apprendre de nouvelles langues.

Notons toutefois que deux paramètres : le niveau scolaire de départ des élèves et la durée de l'expérience, ont influé sur ces résultats. Appliquée de façon expérimentale et ponctuelle, nous ne pouvons pas attendre de cette approche qu'elle offre *la* solution miracle aux difficultés scolaires. Son intégration régulière

et pérenne dans le curriculum scolaire permettrait en revanche de réviser ces résultats.

Il nous paraît toutefois important de souligner, à la suite d'Erica Maraillet, que la valorisation des langues d'origine des élèves plurilingues apparaît dans un seul exercice d'évaluation du projet (Maraillet 2005 : 33).

Par ailleurs, cette présentation synthétique du projet Evlang ne serait pas complète si nous ne rappelions pas que l'expérience n'a pas été menée auprès d'ENA. Le public visé était certes des élèves « *marqués par le sceau de la diversité linguistique ambiante* » (Candelier 2003a : 234) dans un contexte parfois diglossique (Suisse romande, île de la Réunion, notamment), mais ne présentait pas pour autant les caractéristiques des enfants de migrants, que nous avons évoqués en détail dans la première partie de ce travail.

3.2 Pertinence avec les ENA

3.2.1 La langue comme outil d'intégration

L'ENA interpelle. A peine arrivé, il plonge sans bouée dans l'apprentissage du français, dans cette mer de mots et de sons, de culture et de rites mais ne se noie pas. Il aborde la langue différemment : la langue, c'est la communication, c'est la (sur)vie. Parce qu'il est conscient de cela, il « s'abandonne » plusieurs heures par semaines pour devenir comme nous, pour être moins visible. Et sa langue : où la cache-t-il ? Dans les cours de récréation, lorsqu'il est regroupé avec ses compatriotes, ou chez lui, dans sa sphère familiale. Sa langue n'a pas droit d'asile à l'école, sauf quand celle-ci est l'anglais, l'espagnol, l'italien ou l'allemand. Bref, ces langues que l'école enseigne ordinairement et qui sont valorisantes.

Pourtant, lorsqu'on leur demande de travailler sur le français, ils font de leur langue un objet d'analyse, un élément de comparaison. L'éveil cadre cela, cette approche donne le droit à faire référence à sa langue sans être jugé et encore moins réprimandé. Par l'éveil, l'école castratrice de nos grands-parents donne une place aux langues minorisées, dépréciées, inconnues (et/ou bannies ?) de l'école.

Ce droit acquis, l'ENA devient protéiforme : jongleur, détective et linguiste à la fois.

Jongleur parce qu'il maîtrise souvent plus d'une langue et sait passer de l'une à l'autre sans trop d'effort dans les premiers temps de sa venue en France.

Détective car il cherche à retrouver les correspondances et différences entre les langues qu'il (re)connaît.

Et enfin « *linguiste en herbe* » (Brédart et Rondal 1982) aussi dans la mesure où, tout en travaillant sur le français, il fait « naturellement » référence à sa langue d'origine, celle qu'il connaît souvent le mieux, comme nous le verrons ultérieurement. Il parvient ainsi à observer le fonctionnement des langues et à en tirer certaines conclusions ou au moins quelques hypothèses.

Ainsi, hormis ce qu'elle peut apporter aux élèves classiques, l'approche d'éveil aux langues nous semble idéalement adaptée aux ENA. Ils se sentent reconnus. Leur langue existe, ou du moins, même si elle n'existe pas dans les activités proposées, elle y a sa place, au même titre que les autres.

3.2.2 De l'éveil chez les ENA : l'exemple du Québec

La première question que l'on est en droit de se poser est : pourquoi le Québec ? Ce rapprochement est lié à notre domaine d'étude : les enfants de migrants.

Les écoles montréalaises accueillent, en 2001, 33% d'ENA porteurs de plus de 180 langues différentes (Armand 2003). Depuis la fin des années 60 existent des systèmes d'accueil de cette population similaires à ceux évoqués précédemment. La CLA y est cependant vue comme une classe fermée, c'est-à-dire un espace où l'ENA reste pendant toute la période de francisation nécessaire à sa scolarité « normale », sans lien avec les autres classes ordinaires. Par ailleurs, tout comme en France, ont été mis en place en 1977 des Programmes d'Enseignement des Langues d'Origine (PELO), qui correspondent plus ou moins à nos ELCO.

Il va donc sans dire que la réflexion menée dans ce territoire pour la scolarisation des ENA y est aussi riche qu'en France. D'ailleurs, de 1998 à 2002 a été mis en place, par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le *Plan d'action en matière d'intégration et d'éducation interculturelle* qui visait à poser les bases de travail sur la scolarisation des ENA et sur la question de la citoyenneté québécoise. Deux objectifs des cinq énoncés nous intéressent particulièrement, pour des raisons évidentes :

Objectif II – Faciliter l'intégration de tous les ENA dans leur école
Objectif III – Savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste.

C'est à ce titre que Françoise Armand et Patricia Lamarre initient en 2002 le projet ELODiL (Enseignement des Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). ELODiL a été prévu sur deux temps :

Phase I, 2002-2003 : naissance et élaboration du projet

Phase II, 2003-2004 : implantation des activités d'éveil dans l'école choisie pour l'expérience.

Dans sa deuxième phase, les supports, adaptés à la réalité québécoise et du territoire de Colombie-Britannique, ont été utilisés dans quatre classes du 3^{ème} cycle du Primaire : deux classes ordinaires et deux classes d'accueil.

E. Maraillet (2005 : 71) nous rappelle que ce projet visait quatre objectifs :

- 1. Planter l'approche et les activités ÉLODiL auprès d'élèves du régulier et de l'accueil, et apporter des modifications si nécessaire.*
- 2. Permettre aux élèves de l'accueil de vivre une expérience positive et valorisante de leur intégration en classe régulière lors des activités ÉLODiL.*
- 3. Évaluer les effets des activités ÉLODiL sur la réalisation des objectifs suivants : a) Développer chez les élèves des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle; b) Faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones dans la classe; c) Permettre sur le plan de la structuration linguistique, le développement d'habiletés de réflexion sur la langue chez les élèves; d) Faciliter l'apprentissage du français et la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune chez les élèves; e) Favoriser le développement de connaissances dans les différents domaines de formation (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, etc.) ainsi que le développement de compétences transversales (structurer son identité, interagir avec les autres, etc.).*
- 4. Consolider la formation des enseignants sur la thématique visée et la collaboration entre les professeurs du régulier, ceux de l'accueil et les enseignants spécialisés (orthopédagogue et soutien linguistique). Faciliter l'émergence d'une équipe école-université.*

L'intérêt pour les ENA est clairement exprimé dans les objectifs 2, 3a, 3b et 3d.

Par ailleurs, ce projet québécois reprend à son compte, tout en adaptant les supports à la réalité québécoise, les principaux objectifs des projets européens :

- *développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle.*
- *faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones,*
- *développement des capacités dites métalinguistiques.*
- *prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.*

(Armand, Maraillet & Beck 2003 : 5)

Cette configuration nous a naturellement interpellé puisqu'il nous semblait intéressant d'étudier comment l'éveil aux langues avait été implanté dans ces écoles et quel avait été l'accueil de cette approche par les enfants et les autorités administratives. En outre, à ce jour, c'est le seul exemple de l'application de l'éveil avec de jeunes ENA de plus de 11 ans⁴⁵.

Comme pour souligner l'importance de ce genre de projet, en 2004, lors de la 7^{ème} conférence de l'association québécoise Métropolis⁴⁶, Françoise Armand rappelle que la diversité linguistique n'a pas encore eu toute sa place en tant que support de travail dans le système éducatif, et particulièrement dans le travail autour de la question de l'interculturel et de la citoyenneté. Elle soulève donc la « *nécessité de faire prendre conscience aux apprenants de :*

- *la nature arbitraire du marché linguistique*
- *l'égalité/inégalité des langues »*

Pour évoquer les résultats de ce projet, nous nous appuyerons sur des articles de F. Armand d'une part et sur la thèse d'Erica Maraillet d'autre part.

Dans le cadre d'un bilan intermédiaire de l'application de cette approche avec un public québécois (2003 : 10), Armand soulignait trois faits saillants découlant de l'activité d'éveil aux langues :

- La curiosité face à l'objet langue
- La motivation grandissante dans les apprentissages langagiers
- La référence croissante aux connaissances en langue maternelle

Par ailleurs, elle signalait, dans un article co-écrit avec Dagenais, que l'éveil avait permis aux « *enfants de diverses origines linguistiques [d'être] repositionnés (et*

⁴⁵ ELODiL concerne les enfants du 3^{ème} cycle du primaire, ce qui équivaut à peu près à la 1^{ère} année de collège en France.

⁴⁶ « *Metropolis est un réseau international favorisant la recherche comparative et l'élaboration de politiques publiques sur la migration, la diversité et l'intégration des immigrants dans les villes au Canada et dans le monde entier* » http://canada.metropolis.net/generalinfo/index_f.html

[de se positionner]) en tant qu'experts langagiers dans les interactions de classe » (2005 : 49).

D'autre part, Maraillet relève, dans le cadre de son travail avec le public du projet ELODiL, quelques conclusions sur les représentations et attitudes vis-à-vis de la langue d'origine ou de la diversité linguistique.

Elle signale notamment : 1) que la relation des élèves à leur(s) langue(s) d'origine est tributaire de la maîtrise que l'enfant a de celle-ci, 2) le désir de partager « occasionnellement » la langue d'origine et 3) que les élèves sont conscients de leur plurilinguisme et en saisissent la richesse, bien qu'ils ressentent un certain malaise à l'école, « *qui semble faire obstacle à la mise en valeur du plurilinguisme des élèves.* » (2005 : 192).

Problématisation et synthèse

A ce stade de notre travail, nous pouvons retenir plusieurs faits essentiels. Le concept de plurilinguisme, en tant que valeur et compétence, a subi une révolution assez forte dans la mesure où les recherches ont montré qu'il existe derrière la maîtrise des langues une compétence unique. C'est sur cette base, comme l'encourage le CECRL, que doivent se construire les enseignements des langues.

Dans cette optique, depuis de nombreuses années divers universitaires et professionnels du domaine pédagogique ont (re)développé plusieurs approches allant dans ce sens. L'éveil aux langues, qui nous concerne en premier lieu, est de celles-ci. En permettant le travail sur des langues que l'école n'a pas pour objectif d'enseigner, en facilitant le développement d'une conscience linguistique, cette approche plurielle des langues et des cultures donne les moyens d'agir en faveur de la compétence unique à laquelle nous faisons allusion précédemment.

Or, une certaine catégorie d'élèves, les ENA, disposent d'un capital linguistique assez intéressant : ils sont en effet souvent plurilingues au moment où ils apprennent le français. Et pourtant, le regard porté sur cette population scolaire est encore souvent négatif. Leur plurilinguisme est peu valorisé ; il est déprécié et eux-mêmes finissent par le dévaloriser.

Partant de ce constat, une recherche employant l'éveil auprès d'ENA a été menée au Québec dans le cadre du projet ELODiL. Les conclusions ont montré une évolution intéressante sur le plan des attitudes et des représentations liées aux langues.

Cette même question nous a interpellé : l'éveil aux langues peut-il avoir une incidence sur la perception que les ENA ont de leurs langues et de celle des autres ? Quelle serait leur attitude face à une activité qui irait les chercher, les interpeller dans leur intimité linguistique ? Partir de ces constats, c'est admettre que nous supposons que ces élèves refusent de voir leur langue d'origine comme une béquille, un appui fiable. Qu'en est-il réellement ?

Au final, ces questions ne sont au service que d'un questionnement plus global auquel l'éveil aux langues nous permettrait de répondre : amener les ENA

à modifier les représentations qu'ils ont de leur langue, est-ce les amener à se définir autrement dans la société et donc à l'école ?

Nous nous sommes donc lancé à la quête d'un début de réponse à cette interrogation. La partie qui suit présentera l'aspect méthodologique de cette recherche.

III- METHODOLOGIE

1. Méthodologie

1.1 Enjeux et hypothèses de l'étude

1.1.1 Les enjeux

Comme de nombreux enseignants, nous avons eu à accueillir dans notre classe et nos cours des enfants de migrants. Nous les voyions entrer et sortir, sans pouvoir faire grand chose. Comment les intégrer dans le cours sans les mettre mal à l'aise ? C'est cette situation problématique qui nous a amené à vouloir réfléchir de manière plus posée sur cette question de la scolarité des ENA dans les classes ordinaires.

Il s'agissait, en premier lieu, de mettre en lumière et en valeur leur plurilinguisme, que l'école française met encore trop peu en avant dans l'enseignement qu'elle propose à ce public spécifique ou encore dans la façon dont ils sont intégrés dans les classes ordinaires. Il est question de faire valoir ces élèves comme des élèves à part entière, non pas des handicapés scolaires, des mutilés du français. Ils ont des connaissances et des compétences diverses sur lesquelles nous souhaitons nous appuyer pour avancer dans le travail avec ce public.

Pour cela, il nous paraissait logique de débiter ce projet par la mise à jour de leurs représentations des langues, de leur(s) langue(s) d'origine et de chercher à voir le rapport qu'ils entretenaient avec celles-ci.

C'est à ce niveau que l'éveil aux langues nous a semblé des plus pertinents. En effet, il permet de révéler le réel dans la mesure où il fait appel à des connaissances souvent autres que celles requises par l'école. Il donne les moyens de faire ressortir leurs savoirs linguistiques, leur maîtrise parfois partielle de langues non enseignées à l'école. Au-delà de ces aptitudes conscientes, l'éveil permet de mettre à jour les représentations que ces élèves ont des langues ou de leur langue. Ajoutons à cela que l'éveil nous permet d'agir didactiquement sur ces points en donnant la possibilité de modifier certaines représentations liées aux langues dans le sens d'une plus grande ouverture.

Ainsi, à travers cette entreprise, il nous paraissait intéressant de vérifier dans quelle mesure l'éveil aux langues pouvait servir nos objectifs et également d'entamer une réflexion sur l'appui pédagogique que peut représenter cette approche, au service donc du développement d'une compétence unique, pour mieux intégrer les ENA dans les classes de langues.

Toutefois, à ce jour notre préoccupation principale s'avère déjà prenante et a enclenché toute une série de questions et d'hypothèses que nous allons tenter d'explicitier.

1.1.2 Les hypothèses et sous-hypothèses

Parmi plusieurs hypothèses possibles pour ce genre de travail avec des ENA, nous en avons retenu trois qui allaient nous aider à initier une réflexion plus générale sur les ENA dans le cadre des classes ordinaires ou de langues par exemple.

H1 – l'ENA ne considère pas sa langue d'origine (LO) comme un appui dans son apprentissage du français et des langues étrangères.

H2 – à l'issue des 34 heures, les activités d'éveil sont susceptibles de modifier les représentations des ENA

a) sur leurs LO

Sous hypothèse

- 1- l'éveil aux langues est susceptible de faire évoluer positivement les représentations que l'ENA a de sa langue de sorte qu'il l'affirme davantage en public.

b) sur les langues étrangères

Sous hypothèses

- 1- les activités contribuent à développer un regard positif de l'ENA sur les langues étrangères. Il reconnaît dans les langues étrangères une richesse en terme de diversité.
- 2- les activités amènent l'ENA à accroître le champ des possibles langues vivantes étrangères à apprendre

c) sur le français

Sous hypothèse

- 1- ces activités sont susceptibles d'amener l'ENA à considérer le français comme une langue de communication⁴⁷. Les élèves qui ont suivi cet atelier d'éveil ne considèrent plus le français comme une simple langue des apprentissages scolaires.

⁴⁷ L'éveil propose en effet souvent une situation de débat qui permet d'échanger les idées.

H3 –l'attitude des ENA face à ces supports est positive

Sous hypothèses

- 1- l'ENA fait preuve « d'ouverture pédagogique ». Il accepte les nouveautés présentées dans l'éveil avec entrain.
- 2- l'ENA est motivé pour faire les activités d'éveil

Les motivations à l'origine de chaque hypothèse sont multiples :

Pour ce qui est de H1, il nous paraissait important et pertinent dans une étude sur les représentations des langues de cerner les représentations que l'ENA avait de sa propre langue.

H2a partait du postulat que l'ENA avait une difficulté à afficher sa LO et nous pensions que l'éveil permettrait de modifier ceci positivement. Nous supposions également que cela aurait alors une répercussion sur l'intégration scolaire/sociale des élèves/enfants.

Quant à H2b1 et H2b2, il nous semblait intéressant de reprendre les hypothèses du projet Evlang pour des ENA, c'est à dire des enfants dont la langue d'origine a le statut de langue étrangère en France. Au final, il s'agissait de voir la façon dont ils allaient agir en tant qu'élèves « officiels », percevoir la stratégie linguistique qu'ils allaient mettre en place dans leur parcours scolaire.

Pour H2c, nous étions convaincu que les activités d'éveil proposaient des situations où le français perd son statut de langue d'apprentissage au profit d'une langue de communication et de débat. Aussi, nous supposions que les ENA adopteraient ce regard « fonctionnel » sur le français, ce qui faciliterait les apprentissages, tout au moins les objectifs de leur apprentissage du français.

Enfin, les hypothèses incluses dans H3 permettaient d'étudier les attitudes des ENA face à ces activités dans lesquelles nous allions intégrer leur LO. Comment allaient réagir ces élèves, que l'école ne sait pas encore intégrer, lorsqu'on leur reconnaît leur identité linguistique au même titre que les autres langues ?

De toutes ces hypothèses, seule H2 nous a posé véritablement problème, non pas en termes d'application à proprement parlé, ni d'analyse, mais pour des raisons de volume horaire insuffisant. En effet, il a été relevé dans le projet Evlang (Candelier 2003a : 152) que le seuil minimum pour une rentabilité des activités d'éveil était de 30 heures. Nous n'avons pas pu les atteindre pour des

raisons que nous développerons par la suite, dans le cadre des obstacles au travail de recherche.

1.2 Bases théoriques

1.2.1 Une approche qualitative

Comme nous venons de le voir, notre problématique appelle plusieurs hypothèses et sous-hypothèses que nous chercherons à vérifier. Bien que d'autres auraient pu voir le jour, la démarche même de partir d'hypothèses de travail nous a amené assez rapidement à nous orienter vers une approche hypothético-déductive.

Par ailleurs, l'idée de conclure notre travail en « révélant » aux lecteurs certaines vérités, comme cela aurait pu être le cas si nous avions employé la démarche inductive, d'autant que *« l'induction ne garantit pas la véracité de ses énoncés généraux car l'observation d'une réalité ne peut jamais être complète. »* (Depelteau 2005 : 69).

Ce qui nous importait en premier lieu était de corroborer ou non des hypothèses, de fournir un début de réponse et surtout ouvrir la voie vers d'autres lectures de la même problématique. En somme, il s'agissait en premier lieu de mettre en branle toute une réflexion autour de la question des ENA/éveil aux langues dans le secondaire et ne pas tirer de règles de notre étude. Cela aurait été une vaine quête, notre regard de chercheur étant celui porté sur une situation bien spécifique, dans un contexte défini avec des individus porteurs d'une histoire personnelle, donc singulière.

Par ailleurs, notre souci est de saisir des données abstraites, que l'on ne peut obtenir qu'à travers le discours verbal ou non-verbal des personnes. Parce que pénétrer et comprendre le monde de l'autre par la porte des représentations sur les langues constituait notre objectif final, employer exclusivement une approche à caractère quantitatif n'aurait pu convenir. En outre, d'un point de vue strictement pratique, nous n'avons pas eu l'opportunité de travailler sur un échantillon plus important non seulement parce que nous n'avons pas matériellement le temps mais en plus les classes de FLS en collège comportent rarement plus de dix élèves à la fois. Enfin, notons qu'un nombre restreint d'élèves nous permettait

d'analyser plus en détail ces élèves, ce que l'étude d'un groupe important de sujets n'aurait pas rendu possible pour des raisons évidentes (l'entreprise aurait été bien trop longue et ardue pour un seul chercheur sur une courte durée). Toujours est-il que ceci n'excluait pas de recourir, occasionnellement, au comptage de récurrences fortes, de silences, etc.

Toutefois, ce n'est pas le nombre d'occurrences de telle attitude, de telles représentations ou discours qui nous importe, mais bien ce que cela implique. Le nombre en soi a peu d'effet sur notre étude, bien qu'il participe de notre compréhension du sujet. Il est d'abord question de « *pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme* » (Paillé & Mucchielli, 2005 :13) car ce qui motive notre étude, c'est de comprendre le fonctionnement des représentations, donc saisir l'intime de la personne, son histoire et sa culture.

C'est pour ces raisons mêmes que nous suivons Miles et Huberman (2003 :28), dans leur définition de l'approche qualitative qui est véritablement adaptée à la recherche « *des significations que les individus ont des événements, des processus et des structures de leur vie.* »

1.2.2 Une double influence

1.2.2.1 *Une influence ethnographique*

Ethnographique, notamment parce que notre travail est en contact direct avec le terrain. Or, Copans (1999 : 7) nous rappelle que la « *méthode de l'ethnologie*⁴⁸ *semble par définition fondée sur le terrain* ».

Le terrain en question, que nous approfondirons plus loin, est la classe d'accueil. Celle-ci recrée une sorte de microcosme, une société restreinte de personnes qui visent les mêmes objectifs, une communauté au sein de laquelle les individus échangent, évoluent avec des rites qui leur sont propres, en particulier sur les usages du langage et de la langue.

C'est à ce titre que nous a intéressé l'ethnographie de la communication, élaborée par Gumperz et Hymes, puisqu'elle s'attache à analyser les situations de communication. Cet angle d'étude est tout à fait cohérent et pertinent dans notre

⁴⁸ L'ethnographie et l'ethnologie sont certes distinctes mais intimement liées. Selon C. Levi-Strauss, l'ethnologie théorise les descriptions de l'ethnographie.

cas dans la mesure où, rappelons-le, les représentations et attitudes s'expriment dans le discours et le comportement, donc toute forme de communication.

Nous nous inspirerons également des études menées notamment par Catherine Kerbrat-Orecchioni en analyse interactionnelle pour saisir la dynamique des représentations derrière les interactions verbales. Notre contexte étant principalement restreint à la situation de classe, nous parlerons davantage d'interactions scolaires. Celles-ci ont pour particularité d'avoir un caractère institutionnalisé, donc maîtrisées par les enseignants (Bouchard, 1998 : 1), même si cela n'exclut pas que certains échanges puissent échapper à cette gestion⁴⁹.

1.2.2.2 Une influence socio-psychologique

Si l'on en croit Moscovici (2005 : 7), « *[il n'existe pas de] frontière précise entre la psychologie sociale ou l'anthropologie⁵⁰* » puisque « *ces disciplines partagent dans une large mesure un intérêt pour les interactions humaines et les groupes humains* ». C'est donc logiquement que nous nous appuyerons sur une lecture socio-psychologique des corpus pour relever les éléments pertinents à notre recherche. Cette approche revêt un caractère prometteur dans la mesure où tant les phénomènes ayant trait à l'idéologie⁵¹ qu'à la communication sont des objets centraux et exclusifs pour la psychologie sociale (Moscovici 2005 : 6). Les recherches menées dans ce domaine nous seront d'une grande utilité dans le sens où, tout en évitant une certaine lecture « psychologisante » des interactions, elles fourniront un éclairage supplémentaire sur les notions aussi fondamentales, pour notre travail, que l'influence sociale, les préjugés ou les changements d'attitudes. En outre, parce que le problème dont ce domaine s'occupe depuis toujours est la question du conflit⁵² entre l'individu et la société (Moscovici 2005 : 6), il nous a paru évident qu'un regard socio-psychologique avait sa place dans notre analyse. En effet, n'est-il pas question de conflit lorsque l'on aborde les rapports entre

⁴⁹ C'est particulièrement le cas de ceux qui n'ont pas été/pu être anticipés par les enseignants (débat ou conflits cognitifs).

⁵⁰ Rappelons que, d'après Lévi-Strauss, l'anthropologie inclut l'ethnographie et l'ethnologie

⁵¹ Tels que définis par Moscovici (2005 : 7) : « *ils consistent en des systèmes de représentations et des attitudes* »

⁵² « *Le conflit n'exclut évidemment ni des harmonies provisoires, ni des pacifications durables* » (Moscovici 2005 : 6)

l'ENA et la langue française ou encore dans le rapport : ENA/langue d'origine/position sociale ?

Enfin, cette approche nous semble cohérente avec notre sujet parce que, par sa conception ternaire des relations humaines, la psychologie sociale intègre de fait un « alter » dans les échanges, or nous avons vu que représentations et attitudes n'existent pas sans autrui.

2. Mise en œuvre

2.1 Le terrain

Suite à une prise de contact par mél auprès des enseignants des cinq CLA du département, une seule professeur a répondu positivement : Mme Héoc, du collège Joseph Anglade.

2.1.1 Le collège

Situé à Lézignan-Corbières (Aude, 11), entre Carcassonne et Narbonne, le collège accueille plus de 900 élèves, dont des Gitans, inscrits dans une classe spécifique et des ENA. L'établissement doit donc gérer une certaine mixité sociale, culturelle et ethnique. Si les enfants de migrants sont scolarisés à Joseph Anglade, c'est que la plupart des nouveaux arrivants de cette partie de l'Aude sont hébergés au Centre d'Accueil pour les Demandeurs d'Asile (CADA) du village de Lagrasse. Le jeu de la carte scolaire les oriente logiquement vers ce collège.

La CLA existe depuis 2003 et est gérée aujourd'hui par Mme Héoc. Enseignante de français, cela fait quatre ans qu'elle a la charge de cette classe sur neuf heures. Comme de nombreux enseignants de FLE/FLS sur le département (et certainement ailleurs), N. Héoc n'utilise pas de méthode de FLE/FLS particulière ; elle fait feu de tous bois et construit ses propres supports de travail à partir de divers ouvrages, de manuels des autres disciplines. Les méthodes FLS sont encore très peu répandues⁵³ et les manuels de FLE lui sont utiles principalement pour les exercices proposés.

⁵³ *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés* – Hachette FLE (2005) – intègre du FLS dans sa progression.

2.1.2 La classe

Sur un plan spatial tout d'abord, contrairement à la « classe Gitans » que nous avons découverte par la suite, la CLA n'était pas isolée des autres classes.

Sur les murs étaient affichés divers documents pédagogiques (principalement des cartes et illustrations de la région de l'Aude) et les tables étaient disposées selon les besoins des activités.

Pour ce qui est des élèves, à notre arrivée, le 16 novembre 2006, la classe comptait onze ENA, mais seuls six suivaient ce cours de 10h à 12h :

Nom ⁵⁴	Nationalité Langue(s) d'origine et seconde	Age	Classe	Nombre d'années en France	Scolarité antérieure	Nombre d'heure de FLS
Elizabeth	anglaise anglais	13	5è	3 ans	jusqu'en CM1	2h
Mary	anglaise anglais	14	5è	3 ans	jusqu'en CM2	2h
Lucineh	arménienne arménien et russe	13	5è	10 mois	non (cours particuliers)	5h
Ashot	arménien, arménien et russe	16	3è	11 mois	non (cours particuliers)	6h
Artyom	arménien	12	6è	6 mois	non	5 h
Birlyant	tchéchène tchéchène et russe	14	5è	1 an	2 ans en primaire	3h

Il existait donc une certaine homogénéité en termes de nationalité et, à l'exception d'Ashot⁵⁵, d'âge. Il nous paraît important à ce stade et pour mieux comprendre ces élèves et leurs (ré)actions pendant les activités, de reprendre individuellement le parcours scolaire et migratoire de ces enfants.

Elizabeth est très dynamique et active dans les cours de français de la CLA. Son niveau est également très satisfaisant. Notons qu'elle est en France depuis trois ans, ce qui pourrait expliquer en partie la fluidité de son expression. Ses parents sont divorcés et son père vit aux Etats-Unis ; elle s'y rend de temps en temps, parfois sur le temps scolaire.

Mary a une aisance langagière moins développée que sa sœur. Elle est d'ailleurs moins loquace que cette dernière et nous est apparue comme quelqu'un de très réservée dès les premières rencontres. Ses interventions sont donc rares et se font dans une voix très basse.

Lucineh est une jeune fille aussi vive qu'Elizabeth. Dès notre arrivée, elle nous a marqué par sa maîtrise du français en si peu de temps. Elle vit, tout comme

⁵⁴ Nous avons modifié les prénoms des élèves pour conserver leur anonymat

⁵⁵ Mme Héoc supposait qu'Ashot était plus vieux que ce qu'il annonçait.

Artyom et Ashot, avec ses deux parents au CADA. Elle ne connaît pas l'Arménie car elle a toujours vécu à Moscou : comme tous les Azéris, sa mère n'a pas droit d'asile en Arménie, donc la famille a dû s'installer en Russie.

Il est ressorti, pendant les entretiens, que la population arménienne de Moscou ne semble pas être bien accueillie dans cette ville, ce qui expliquerait qu'elle n'a pas fréquenté d'école moscovite. Sa scolarité à J. Anglade est très prometteuse car c'est une élève impliquée et très volontaire.

Ashot est un enfant très actif mais ne peut pas rester concentré trop longtemps. Sa scolarité en France est assez chaotique ; il est considéré par les enseignants comme « limité » dans ses compétences scolaires. Ses connaissances dans sa langue d'origine sont assez restreintes en termes de vocabulaire et il ne maîtrise pas l'écriture de l'arménien, ni la lecture. Sa maîtrise du russe est plutôt parcellaire. Il a quitté la Russie pour venir en France. Il est très cynique dès qu'il aborde la question de l'expatriation :

« Quand j'ai rentré, vous connaissez Moscou + c'est pas le même pays et France c'est pas le même pays. Je ne sais rien + je rentre c'est bon pour je demande les papiers après c'est même le bien pour moi. Ça m'est égal parce que j'ai pas vu dans mon pays » (entretien Ashot, 11janv07)

Ce que l'on peut comprendre c'est cette distance affective qu'il met avec les pays, interchangeables selon lui. Toujours est-il qu'il garde une certaine rancœur vis-à-vis de ce peuple à cause du racisme ambiant envers les populations arméniennes, notamment. Tout comme sa consœur Lucineh, il ne connaît pas l'Arménie.

Artyom est l'enfant qui pose le plus de souci sur le plan scolaire. Il n'a jamais été scolarisé en Arménie et n'a donc que très peu de notions dans sa langue pour ce qui est de l'écriture et de la lecture. Les prérequis scolaires ne sont pas non plus remplis puisqu'Artyom a de grosses difficultés avec l'abstraction et les calculs simples, par exemple. Mme Héoc a donc pris en charge toute une initiation à la culture scolaire en plus de l'enseignement du français. Il a été plusieurs fois question de savoir si Artyom ne relevait pas d'un autre système d'enseignement du type IME⁵⁶ tant les lacunes dépassent le simple cadre scolaire.

Birlyant nous est apparue aussi réservée que son amie Mary. Elle participe donc assez peu et exprime rarement ses émotions. Les raisons de son départ de

⁵⁶ Institut Médico-Educatif

Tchéchénie sont liées aux violences qui y avaient lieu à l'époque. L'expérience de la guerre semble l'avoir marquée à en juger par certaines remarques et son comportement discret. Elle semble assez complexée par ses lacunes en français, ce qui peut justifier aussi de son absence de participation ou de dialogue. Hormis quelques liens avec Mary, il s'est avéré que Birlyant était très isolée dans ce groupe.

Deux autres élèves sont arrivées au troisième trimestre, mais nous n'avons pas pris en compte leur parcours car l'une, Johanna, une jeune danoise était en France pour deux mois et la dernière venue, Kelly, a été inscrite en mai 2007. Elles ont évidemment participé aux activités d'éveil. L'expérience en compagnie de Johanna était d'ailleurs très intéressante sur un plan linguistique.

2.2 Le protocole de recherche

2.2.1 Le calendrier

Nous avons tenu à débiter ces activités le plus rapidement possible pour mettre en place des habitudes dans la scolarité des enfants. Il avait été convenu avec M. le Principal du collège et Mme Héoc que nous viendrions les jeudis de 10h à 12h. Les raisons étaient assez simples : non seulement était-ce notre jour non travaillé au collège, mais de plus, il s'avérait que Mme Héoc recevait pendant ces heures plus d'ENA que sur les autres plages horaires. Sur ce principe, nous avons établi le calendrier qui suit (voir aussi Annexe I):

21 séances de deux heures à compter du 16 novembre 2006, parmi lesquelles nous planifions de consacrer 2x2 heures pour des entretiens avec les élèves. Nous devions donc avoir 38 heures effectives, parmi lesquelles nous avons retenu deux heures pour une séance avec les Gitans de la classe de Mme Pali. Cela nous ramenait donc, en théorie, à 36 heures d'éveil.

Les premiers entretiens étaient prévus un mois après le début des activités (cela nous projetait au 21 décembre). Cette décision était motivée par un désir de prendre le temps de nous familiariser avec les enfants et que ceux-ci s'habituent à nous. Cela restait certainement une vaine entreprise car nous savons qu'un chercheur reste toujours à l'extérieur de la communauté qu'il étudie, quand bien

même il serait adopté/apprivoisé par la « population » étudiée. Cette date retenue était aussi un prétexte pour faire un point avant les vacances de Noël.

Les entretiens suivants étaient prévus pour le 31 mai 2007, mais nous avons modifié cette date et les avons avancés au 3 mai. Nous étions en effet convaincu que les ENA, comme de nombreux élèves, allaient réduire leur présence à l'école au fur et à mesure que nous nous approchions des vacances d'été.

2.2.2 Un support de travail privilégié

Plusieurs raisons ont été à l'origine de l'emploi quasi exclusif de l'ouvrage coordonné par Martine Kervran *Les langues du monde au quotidien. Cycle 3*.

L'aspect indéniablement pratique de ce recueil de supports a été un élément essentiel. Pris par notre emploi dans un autre collège, il n'était pas envisageable, malgré quelques velléités au début de l'entreprise, de constituer nos propres supports.

Ces activités avaient également le grand avantage d'être très claires sur un plan pédagogique (explication des divers objectifs, des étapes...) et demandaient donc très peu de préparation en terme de progression des séquences.

La seule crainte que nous avons concernait l'adaptabilité des supports à des ENA de collège. En termes d'âge et d'aptitudes, nous ne savions pas encore si cela était viable. Il nous est apparu assez rapidement que cela n'allait pas poser de problème particulier pourvu que nous expliquions davantage les consignes. Nous n'avons pas sélectionné, par exemple, les textes qui nous paraissaient trop longs⁵⁷ et avons choisi de commencer par les activités qui requéraient un minimum de français⁵⁸.

Nous avons également puisé dans le site de Plurilingues pour trouver un support qui offrît la possibilité de travailler davantage avec et sur le français. C'est ce que nous a permis de faire le support intitulé « Le voleur de mots ». Mme Héoc et nous-même craignons que ce texte, assez long, ne déroutât les élèves. Il s'est avéré certes difficile d'accès pour certains, mais très intéressant pour tous. Il avait en outre le grand avantage de proposer un texte en français sans occulter les connaissances linguistiques de ces élèves.

⁵⁷ Cas du support « J'habite à Haïti but I live in New-York »

⁵⁸ « Les langues, jours après jours » et « Faire la pluie et le beau temps »

Une fois le calendrier et les supports définis, les activités pouvaient commencer et, avec elles, la collecte des données.

2.2.3 La collecte des données

Nous avons retenu trois modes de recueil : l'enregistrement audio, l'observation participante et entretiens. Par ailleurs, nous avons préparé une quatrième mode de recueil. Il s'agissait d'un questionnaire qui comportait entre autres deux exercices qui devaient nous permettre de recueillir autrement les représentations. L'un était inspiré d'un travail de Castellotti et Moore (1999, repris dans Leconte et Mortamet 2005 : 28), dans lequel nous demandions de représenter ce qui se passait dans la tête d'un enfant qui parle plusieurs langues. Pour le deuxième, nous avons pensé que l'exercice du « portrait chinois » pouvait être adapté aux langues (cf Annexe II).

Le faible retour ne nous a pas permis de les intégrer au corpus de données. Nous n'en avons récupéré que deux car d'une part les deux Anglaises sont arrivées bien plus tard et nous ne souhaitons pas revenir sur ce document et deux autres élèves ne les ont jamais retournés (Birlyant et Artyom). Connaissant *a posteriori* les caractères des élèves, il paraît intéressant de se demander si l'absence de ce retour n'exprime pas une crainte de donner à lire une partie de soi. Nous regrettons cette absence car les dessins rendus en plus du « portrait chinois » apportaient des informations très riches.

En dépit de l'échec de cette entreprise, en multipliant les sources potentielles de données, nous désirions croiser différentes approches de l'information car elle fait jour différemment en fonction de l'outil employé, nous semblait-il.

Les enregistrements audio se faisaient à l'aide d'un, puis de deux MP3. Nous lançons les enregistrements au démarrage des activités bien que certains échanges intéressants eurent lieu en tout début de cours, pendant l'installation. Nous notions en fin de cours ces interactions initiales si nous considérons qu'elles avaient un lien avec nos hypothèses. Le caractère relâché de ces échanges, quasiment anecdotiques n'en ont pas moins été riches d'informations pour la compréhension des élèves et du contexte scolaire en particulier. Au départ, nous posons le MP3 sur une table au hasard, puis, progressivement, nous avons orienté notre choix vers la table la plus dynamique car certains élèves étant peu

loquaces, les enregistrements n'offraient quasiment aucune donnée utilisable. Nous sommes conscients de la présélection que nous avons ainsi faite dans les premiers temps, c'est pour cette raison que nous avons acquis assez rapidement un deuxième MP3 afin de récupérer de manière plus « objective » les données.

Au-delà de la qualité sonore qu'offraient les MP3, ils avaient le grand avantage de pouvoir être transférables sur ordinateur avec peu de manipulations. Néanmoins, malgré cette qualité indéniable, certains enregistrements ne pouvaient être analysés du fait de bruits parasites, inévitables dans une classe, ou de chuchotements inaudibles sur les pistes.

Nous avons hésité longtemps pour savoir si nous devions compléter ces enregistrements par une saisie vidéo des activités. Notre décision de ne pas le faire a été motivée par plusieurs raisons.

Tout d'abord un aspect basement matériel : nous ne disposions pas de vidéo, ni ne pouvions en acheter. Ne connaissant pas l'enseignante et encore moins le Principal de l'établissement, nous n'avons pas eu l'audace de leur demander de nous en prêter une. Erreur scientifique ? Nous l'avons pensé pendant un moment. Cependant, non seulement avons-nous l'intention de prendre des notes de terrain pour palier cette absence, mais il nous semblait aussi que « *le fonctionnement de notre système gestuel nous rest[ait] encore très largement étranger* » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 152). Ceci nous semblait d'autant plus vrai que les acteurs sont des allophones, en communication exolingue, donc où la gestuelle peut avoir une toute autre signification que celle que nous lui aurions prêtée. Enfin, Kerbrat-Orecchioni nous aura permis de rassurer notre conscience professionnelle en déclarant « *[qu'] il reste à dire beaucoup de choses pertinentes sur le déroulement d'une interaction sans disposer de données visuelles* » (2001 : 154).

Toutefois, notre objectif n'étant pas d'exclure le non-verbal car, rappelons le, les attitudes s'expriment aussi par notre comportement, nous avons également opté pour l'observation participante.

Copans (1999 : 35) et Moscovici (2005 : 17) s'accordent pour dire que l'observation sur le terrain est la meilleure façon de recueillir des données. Copans va même jusqu'à dire de l'observation participante qu'elle est « *l'idéal type de l'enquête de terrain* ». Sans pouvoir être aussi catégorique que cet auteur,

nous pouvons reconnaître qu'elle nous a en effet permis de vivre avec les élèves l'expérience que nous leur proposons de faire à travers les supports d'éveil. Ainsi, nous étions plus à même de comprendre certaines de leurs (ré)actions.

Nous avons pris l'habitude de noter, en fin de séance principalement, ou pendant les activités lorsque cela était possible, les comportements, réactions et autres expressions faciales des élèves. Cette position nous permettait également de prendre en compte des « détails » qui pouvaient s'avérer utiles, tels que l'oubli des affaires, la propreté du cahier d'éveil... Ces notes de terrain allaient se révéler un très bon complément de données en vue d'éclairer l'analyse des corpus des interactions de classe.

Soulignons néanmoins que, le fait de « *participer réellement (...) aux activités des sujets observés* » (Laburthe-Tolra, cité in Mucchielli, 1996 : 146), renvoie à la problématique de la distance à l'objet d'étude. A la suite de G. Devereux (1980), nous ne pensons pas que l'objectivité existe en sciences humaines. Tout chercheur s'implique psychologiquement, émotionnellement, intellectuellement dans son projet. Il nous importait donc de savoir prendre en compte cette subjectivité inhérente à l'observation participante dans l'analyse des données, être conscient de cela afin de cerner ce qui provient de notre interprétation et ce qui est relève du constat.

Cette tâche avait une importance toute particulière dans la mesure où nous avons eu recours à des entretiens inspirés par l'approche compréhensive. Dès le départ il nous paraissait évident que pour ce genre d'étude il allait falloir « *prendre le temps de [nous] plonger dans les histoires personnelles, de susciter les confidences, de fouiller le passé* » (Kaufmann 2006. : 15), bref de se rapprocher de l'interviewé et d'être en empathie.

La difficulté principale était à nouveau la question de distance car il s'agissait de « *s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller à une vraie conversation* » (ibid : 48). Ainsi vêtu de notre costume de funambule-chercheur, nous devions tenir en équilibre sur la frontière ténue qui sépare le confident du chercheur, pour ne pas tomber du mauvais (?) côté. En même temps, nous plaisait l'idée d'être libre d'être soi, de pouvoir rire et s'attendrir, de se taire et contredire,

de pouvoir même, suivant les conseils de Douglas, charmer ou séduire (cité *in* Kaufmann, 2006 : 55).

Toute bonne méthodologie n'est toutefois pas à l'abri d'imprévus ou de situations difficilement gérables.

3. Les difficultés rencontrées

3.1 En termes pratiques

3.1.1 Leur matériel

Ne serait-ce que sur un plan matériel, nous avons eu la chance d'avoir rencontré en la personne de Mme Héoc une véritable partenaire. Il nous a donc été donné la possibilité de faire les photocopies sur place, d'imprimer certains documents si besoin.

Dans les premiers temps, en revanche, les élèves n'ont pas été de grands partenaires de travail. Nous pourrions dire qu'ils ont gêné la menée des activités dans la mesure où les séances furent ponctuées d'oublis de matériel, de photocopies, de cahiers. Cela était d'autant plus déroutant que le fait d'être un « simple » intervenant dans cette classe, notre autorité était faible.

Plusieurs séances ont été nécessaires avant que les enfants apportent régulièrement les supports. Qu'est-ce que cela disait de leur attitude vis-à-vis des activités ? Devions-nous lire une quelconque expression de leur manque d'intérêt ou simplement un oubli, comme il en existait dans les autres matières ?

3.1.2 L'absentéisme

Coïncidence ou autre expression d'un éventuel manque de motivation des ENA pour les activités d'éveil ? Les entretiens avec Mme Héoc nous ont permis de comprendre que ces absences étaient assez répétées dans les autres cours également. Certains élèves de ce groupe, Ashot ou Artyom notamment, ne s'impliquaient pas dans leur scolarité avec tout le sérieux que l'on a coutume de prêter aux ENA.

Lorsqu'Elizabeth et Mary quittaient la France pour rejoindre leur père, cela posait le même souci, d'autant que nous n'étions pas prévenu de leur absence.

Cette situation gênait la progression des activités puisqu'il n'était pas toujours aisé de résumer les séances précédentes. Comment résumer d'ailleurs des échanges, des débats soulevés par une situation particulière ?

3.1.3 L'absence de cours

Ajouté à cet absentéisme, il nous a fallu assumer quelques modifications dans notre calendrier qui allaient avoir certaines conséquences sur notre travail. Il s'agit des jours non travaillés pour diverses raisons imprévisibles : grèves des enseignants les jeudis 8 février et 1 mars 2007, stages auxquels allait participer Mme Héoc (le 23 novembre 2006 et le 8 mars 2007), une absence personnelle pour raison de santé et « collègue au cinéma », sortie qui a eu lieu le 19 avril 2007. Cela nous grevait de douze heures de cours. Notre quota d'heures allait être ramené au final à 23 heures, c'est-à-dire en dessous des trente heures minimum requises pour obtenir une rentabilité dans l'application de l'éveil. N'ayant pu rattraper ces heures, nous ne pouvons qu'être très prudent lors de l'analyse de l'hypothèse 2, la plus sensible à cette modification du calendrier.

3.2 Les entretiens individuels

3.2.1 La grille d'entretien (cf. Annexes IIIi et IIIii)

Nous nous sommes inspiré, pour les premiers entretiens, du travail fait par E. Maraillet dans le cadre de sa thèse. Sa grille d'entretien nous avait paru une bonne base de travail pour un premier contact avec nos ENA. Elle avait l'avantage de cadrer les éléments essentiels que nous souhaitions nous-mêmes mettre en exergue, d'autant que ce genre de travail était nouveau pour nous. Il était donc question d'un double emploi : avoir une grille rassurante et en même temps efficace.

Le premier entretien fait avec Lucineh nous a rapidement permis de prendre la mesure des difficultés que nous allions rencontrer avec un tel support. En effet, assez tôt cette grille nous est apparue comme trop rigide pour nous : l'enquêteur doit se sentir bien dans sa grille, il doit l'habiter et se retrouver dans la façon de structurer l'entretien. Ce n'était pas foncièrement le cas, bien que nous soyons conscient de la difficulté (l'impossibilité ?) de posséder une grille « sur mesure ».

D'autre part, cette grille structurait outre mesure l'entretien dans le sens où elle était trop directive et la communication libre avait encore trop peu sa place dans l'échange. Notre façon de mener les entretiens dans les premiers moments n'est pas non plus étrangère à ce malaise. Ainsi, le besoin d'assurance recherchée dans un support (trop) structuré nous a fait oublier les principes avancés par Kaufmann qui conseille d'avoir une grille « *très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif* » (2006 : 44). Il est évident que nous avançons à tâtons dans cette entreprise et seule l'expérience acquise progressivement allait nous permettre de modifier certains aspects de notre démarche. Et pourtant...

3.2.2 « Ch'ais pas » ... mais encore ?

De nombreux enseignants ont pour réflexe de combler le silence qui peut s'installer lors d'une conversation ou d'un cours. Peur du vide ? Cette crainte ne nous est pas étrangère mais nous pensions avoir suffisamment de patience pour ne pas avoir à redouter ces moments. L'expérience des entretiens nous a montré à quel point la phrase de Bakhtine, reprise par Todorov, est juste :

« Pour le discours (et par conséquent, pour l'homme) rien n'est plus effrayant que l'absence de réponse » (in Kerbrat-Orecchioni, 2001 :15)

Deux élèves, Birlyant et Mary, nous ont donné bien des « frayeurs ». Lors de la transcription des corpus, nous nous sommes aperçu que certains silences duraient plus de trente secondes. Nous avons tenté, malgré le malaise dans lequel nous nous retrouvions parfois, de laisser l'ENA réfléchir, aller à la pêche aux mots, aux moyens divers de verbaliser un sentiment, une idée... Ce fut progressivement un silence déstabilisant pour nous car nous ne savions comment le contourner.

Ce fut aussi le cas des « ch'ais pas » si fréquents chez Birlyant (32 occurrences). Lors de l'écoute des entretiens, nous avons entendu notre voix qui finit par trembler, hésiter et bafouiller. Etre confronté à ce comportement est très gênant : il nous met face à une incapacité à produire du dialogue. Le monologue s'installe.

Pour modifier ce comportement nous avons introduit deux nouvelles entrées dans les entretiens : des déclencheurs de parole et des entretiens groupés.

Nous pensions que se retrouver isolé face à nous gênait la communication. C'est ce qui a motivé le choix de regrouper les élèves par deux et trois. De peur que Lucineh ou Elizabeth n'occupent tout l'espace communicatif en étant avec des camarades plus timides, nous les avons mises ensemble. Nous avons regroupé Mary, Birlyant et Artyom. Ce fut un pari risqué que de rassembler les moins locaces des ENA. Nous tablions sur l'amitié Mary et Birlyant pour enclencher un contexte positif et propice à la parole.

Les déclencheurs se présentaient sous forme de choix ouverts avec, pour évaluation du point abordé, des « smileys » (cf. Annexe IIIiii). Ils furent très efficaces avec certains élèves, encore trop peu avec Birlyant ou Mary.

Bien que nous ayons donc tenté de « *construire nos instruments à partir des propriétés du terrain et de la façon dont les acteurs les appréhendent* » (Miles & Huberman 1991 : 38), leur parole ne fut guère plus libérée. Aussi avons-nous été régulièrement tiraillé entre trois questionnements : l'absence de parole dans l'échange était-elle le résultat d'une grille inadaptée, d'une non-volonté de coopérer ou d'une incapacité linguistique?

3.2.3 Notions abstraites et limites de leur français

Nous étions tout à fait conscient que de par leur statut, les élèves que nous allions interviewer risquaient d'avoir une maîtrise du français insuffisante pour véritablement aborder des sujets tels que les impressions, les images ou les ressentis.

En effet, pour avoir travaillé avec ce public, nous savions que traiter de notions abstraites était une tâche plutôt ardue. Nous avons pris la mesure de cette situation dès les premières questions qui abordaient les opinions, les points de vue... Ainsi, suivre les conseils de Blanchet et Gotman s'est révélé quasiment impossible. Certes nous partageons l'idée que « *l'entretien exploratoire [se doit d'être] à dominante modale avec une consigne du type « qu'est-ce que cela représente pour vous ? » »* » (Blanchet & Gotman 2006 : 43), mais nous avons été confronté à une incapacité justifiée chez les ENA à nous développer une réponse. Fatalement,

notre désir de saisir le vécu des élèves était quelque peu contrarié par un répertoire lexical et verbal limité⁵⁹.

Les séances d'activités, nécessairement moins cérémonielles, allaient nous permettre de compenser partiellement cela en mettant à jour certains vécus, un regard ou une position vis-à-vis des langues et de locuteurs.

⁵⁹ L'échec communicatif ne peut cependant pas être réduit à ces difficultés lexicales ou grammaticales.

IV- ANALYSE ET RESULTATS

1. Analyse

1.1 Appropriation des données

1.1.1 Un « examen phénoménologique »

Mucchielli & Paillé nous rappellent que « *l'examen phénoménologique des données n'est pas réservé à la recherche phénoménologique mais cadre tout à fait avec la recherche ethnographique, l'enquête sociologique, l'approche par récit de vie* » (Mucchielli & Paillé, 2005 : 69). Il convient donc à notre travail.

Cet examen se compose de deux moments clés que les auteurs nomment l'attitude empathique et la reformulation phénoménologique.

L'attitude ainsi tenue nous semblait en cohérence avec notre conception de la recherche. En effet, nous pensons également que « *[n]otre esprit est en réalité plus confirmatoire qu'explorateur* » (ibid. : 70), aussi nous paraissait-il fondamental de savoir nous effacer devant les données, être d'abord à l'écoute du monde de l'autre ainsi projeté sur le papier ou dans les hauts-parleurs afin de « *donner la parole avant de la prendre soi-même* » (ibid.). Cela coïncidait parfaitement avec la démarche empathique que nous avons tenté de construire lors des entretiens.

Accéder à l'autre se fait par une écoute attentive et répétée des données recueillies à force de lectures nombreuses et annotées des corpus. Nous évoquions précédemment la volonté de pénétrer le vécu des ENA ; c'est bien à cela que mène l'« *échange dynamique entre le texte qui se dit et l'analyste qui le lit* » (ibid. : 73) par le biais du questionnement compréhensif des transcriptions.

1.1.2 Transcriptions : intérêts et limites

Celles-ci nous ont posé un souci que nous n'avions pas soupçonné préalablement : comment retranscrire fidèlement les propos d'élèves nouvellement arrivés ? Malgré l'assurance que certaines typographies allaient nous permettre de donner à lire une/des voix avec toute la prosodie d'origine, nous avons dû admettre, à la suite de Kvale (*in* Miles & Huberman, 2003 : 110), que ce qui allait en résulter serait une forme de trahison du matériau source.

La trahison allait s'avérer double : l'impossible fidélité au ton, au rythme et aux rires des échanges d'une part, et l'embellissement écrit de la langue parlée des ENA. Les phrases parlées ont été retranscrites aussi professionnellement que possible, mais nous ne pouvions retranscrire les erreurs d'accords verbaux, lexicaux... que les ENA faisaient certainement.

Malgré cela, les supports ainsi obtenus nous ont permis de travailler autrement les échanges de classe et les entretiens dans le sens où ils ont facilité la mise en parallèle et les recoupements des éléments informatifs. Nous supposons que notre travail d'analyse en a été grandement facilité : nous ne pouvons douter qu'il est plus aisé de poser des questions au matériau écrit qu'à un support oral (disponibilité des supports, concentration supérieure...), bien que le premier rapport avec les données ait été par l'écoute répétée des interactions de classe ou des entretiens.

Les supports écrits ont un second avantage. Ils facilitent la sélection des données, le tri des informations à partir des hypothèses de recherche.

1.1.3 Que retenir pour quelle analyse ?

Sélectionner les données peut paraître *a priori* d'une simplicité enfantine mais il est tout aussi aisé de s'égarer. En effet, si l'on n'y prête pas attention, il est très facile d'emprunter des pistes d'analyse certes intéressantes en soi mais qui ne sont pas directement liées à notre étude. Cela fut notre cas et nous acceptons docilement le qualificatif de Kaufmann d'« *apprenti-chercheur* ». Dans la fougue qui caractérise souvent les apprentis, nous souhaitions en effet tout faire, tout étudier et connaître ou encore approfondir tous les points qui nous paraissaient dignes d'intérêt. Ils furent nombreux.

Seul le retour régulier aux hypothèses nous a permis de ne pas oublier ce que nous recherchions véritablement. Ainsi, bien qu'il nous fût difficile de le faire, nous avons mis de côté certains extraits de corpus qui n'étaient d'aucun intérêt pour notre projet.

Le tri s'est effectué également sur la base de ce qui se répétait dans les corpus. Nous supposons que la récurrence de certains schémas de pensées, de réactions ou attitudes pouvaient être significatifs pour notre recherche. Hormis la récurrence, nous avons également retenu les situations de conflit d'opinion dans la

mesure où nous supposions qu'ils allaient comporter des représentations « à l'état brut ».

Si nous devions schématiser notre mode de fonctionnement, nous dirions que notre progression s'est faite « en entonnoir ». Expliquons-nous. Nous avons retenu un nombre important de passages qui nous semblaient pertinents. A force de relecture ou écoute, nous supprimions certains d'entre eux sur la base de leur pertinence ou de leur rapport à nos hypothèses et réduisions donc la quantité à analyser. La répétition de cette opération, comme conseillée par Mucchielli et Paillé, nous permettait de réduire à nouveau ces extraits pour n'en retenir, nous l'espérons, que les plus significatifs.

1.2 Travail d'analyse

1.2.1 Interactions verbales

La première étape de notre travail d'analyse a été d'accorder toute leur importance aux interactions verbales. Il nous semblait évident que dans notre situation leur analyse allait révéler une partie des pensées des élèves. Les interactions de classe sont, comme nous le disions précédemment, une variante des interactions verbales avec des règles de prise de parole propres ou encore une présence verbale des enseignants, laquelle a pu parfois gêner, voire limiter l'expression d'opinions par les élèves.

Les éléments qui nous ont paru avoir de l'importance pour notre travail étaient principalement le nombre d'intervention et le volume de celles-ci, les silences, les interruptions de tour de parole et la prosodie, pour ce qui est du verbal.

Pour avoir accès à ces informations, nous nous sommes inspiré de la grille de Sinclair et Coulthard (1975). Celle-ci permet entre autres choses d'avoir un regard synthétique sur une situation d'interaction. Nous y avons eu recours principalement lorsqu'il s'agissait de prendre en compte les interventions de deux élèves (Mary et Birlyant) pour lesquelles il nous fallait connaître le nombre de silence ou de tour et volume de parole.

Les attitudes des élèves allaient également être une source d'informations intéressantes puisque tout un travail de figuration⁶⁰ allait certainement avoir lieu

⁶⁰ Définie par Goffman (1974 : 15) comme « *« tout ce qu'une personne entreprend pour que ses actions ne fassent pas perdre la face à personne (y compris elle-même) »* »

au cours de ces séances d'éveil. En effet, dans cet atelier, les élèves allaient être amenés à parler d'eux-mêmes et la question de « face⁶¹ » allait être un enjeu des interactions.

1.2.2 Catégorisation

Dans un second temps, il nous est apparu fondamental de synthétiser ces données recueillies qui, quand bien même riches pour notre travail, ne pouvaient se suffire à elles-mêmes à l'état brut et isolé. Paillé et Mucchielli (2005 : 55) résumant bien l'importance de cette étape d'organisation :

« Rien ne peut avoir de signification s'il n'est arrangé par l'esprit en une entité signifiante ».

Pour répondre à cette « *recherche des ensembles cohérents de phénomènes* » (ibid. : 54) nous avons retenu l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes qui, pour ces auteurs, « *décri[ven]t un phénomène d'un certain point de vue* » (ibid. 149).

L'intérêt de ces catégories ne réside aucunement dans la simple redite des éléments du discours. Elles nous intéressent dans le sens où elles visent à mettre à jour l'implicite, en cherchant à « *dépasser la linéarité du discours* » (ibid. : 162), en appliquant une véritable démarche analytique pour voir ce qui est réellement en jeu dans l'interaction. Pour notre travail, nous avons retenu des éléments de la catégorisation proposée par Candelier et Hermann-Brennencke (1993, cités in Zarate : 1997 : 142).

2. Résultats

2.1 Attitudes face à l'éveil aux langues : du plaisir avoué au non dit

Pour mémoire, nous rappelons l'hypothèse 3 qui abordait cette question des attitudes face aux activités d'éveil :

H3 –L'attitude des ENA face à ces activités est positive.

Sous-hypothèses :

- 1- l'ENA fait preuve d'ouverture pédagogique. Il accepte les nouveautés présentées dans l'éveil avec entrain.
- 2- l'ENA est motivé pour faire les activités d'éveil

⁶¹ Qui est, selon Goffman, « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (1974 : 9)

L'ouverture pédagogique à laquelle nous faisons allusion nous a amené à nous intéresser au rapport élève/activités. Lors de l'entretien du 3 mai 2007 avec Lucineh et Elizabeth, il est ressorti qu'elles avaient été particulièrement sensibles à deux points.

Un aspect essentiellement scolaire : la mise en œuvre pédagogique des activités par groupe de réflexion.

100	B	Vous avez mis quoi dans « autres » ?
101	Elizabeth	Travail de groupe et donner des raisons
110	Elizabeth	[donner des raisons] c'est dur à expliquer ++ mais travail de groupe j'aime bien
111	Lucineh	(?)
112	Elizabeth	C'est bien pour travailler ensemble et//
113	Lucineh	On discute
114	Elizabeth	Oui
115	Lucineh	Le premier il dit c'est ça le deuxième il dit non c'est pas ça
116	Elizabeth	Ouais !

Corpus « Entretien Lucineh Elizabeth » – 3mai07

L'autre aspect est davantage d'ordre linguistique. L'originalité des activités d'éveil dans le curriculum scolaire traditionnel semble ne pas déplaire à ces élèves:

154	Elizabeth	Moi, j'aimais bien quand on faisait des mots mais euh des mots dans des langues différentes c'est c'était rigolo
186	Elizabeth	C'est bien quand on disait quelle langue tu sais parler et quelle langue t'as déjà entendue

Corpus « Entretien Lucineh /Elizabeth » - 3mai 07

Dans le premier extrait, nous percevons clairement un intérêt pour le conflit cognitif, que l'on peut illustrer par l'exemple suivant :

19	L	chinois↑
20	Ashot	Non, ça c'est autre langue + c'est pas chinois c'est pas japonais + ça c'est autre langue
21	B	Pourquoi tu dis ça ?
22	Ashot	Parce que dans + quand je vois film on parle l'autre chose//
23	Lucineh	Shambé//
24	Ashot	Non, c'est pas pareil /ai/ là, comme ça (rises)
25	Lucineh	Ça c'est l'allemand//
26	Ashot	Non c'est pas l'allemand quand y'en a allemand je comprends

Corpus « LJAJ » – 7déc06b

Au-delà du conflit cognitif, cet exercice en particulier a eu un effet très positif sur Ashot. Ce que propose l'éveil aux langues est remarquable pour ce genre d'élèves qui réussissent mal ou pas du tout ailleurs⁶².

⁶² Nous rejoignons en cela Françoise Armand qui concluait un article par ces mots :

En effet, Ashot n'a certes pas le niveau scolaire français requis en 3^{ème} mais le support « Les langues jour après jour » a permis de mettre en avant les connaissances et la réflexion, parfois fines, qu'il avait sur les langues étrangères. Il est donc évident qu'il ne pouvait qu'accueillir positivement ces supports. D'ailleurs, nous pouvons remarquer dans l'extrait proposé que les interruptions du tour de parole sont beaucoup plus nombreuses chez Ashot. Elles sont symptomatiques du comportement de cet élève face à ces activités : monopoliser la parole pour montrer ce qu'il sait.

A un autre niveau, un point qui nous paraît révélateur d'une attitude positive est le comportement de Birlyant et Mary. Nous disions que ces deux élèves étaient peu expressives et encore moins loquaces. Pourtant, Mme Héoc a vite noté une évolution dans leur façon d'être et nous en a fait part notamment au sujet de Birlyant.

Il s'avérait que ce que nous prenions encore pour une « rareté de parole » était déjà un progrès important chez ces élèves. Prises de parole libres, interruptions positives⁶³... ont été autant d'indices, révélateurs d'une réelle « *disposition à réagir de manière favorable (...) à une classe d'objet* » (Moore, 2006 : 13).

Le tableau suivant⁶⁴ permet de visualiser l'évolution de leur attitude en reprenant le nombre de tours de parole et le volume de parole pour Birlyant et Mary.

		30/11/06	7/12/06	11/01/07	1/02/07	15/03/07	22/03/07 ⁶⁵
Birlyant	tours de parole	10	14	30	18	37	39
	Volume (mots)	29 (dont 7 jours de la semaine)	30	78	34	87	70
Mary	Tours de parole	Abs.	Abs.	35	45	21	23
	Volume (mots)	Abs.	Abs.	90	82	73	84

« il serait particulièrement intéressant d'observer les effets d'un tel programme [l'éveil aux langues] sur le développement des habilités métalinguistiques d'élèves allophones sous-scolarisés, comme, de façon plus générale, sur leur motivation face aux apprentissages langagiers » (2005 : 460)

⁶³ Comme l'entendent Sinclair & Coulthard : aide, accord ou excuse

⁶⁴ Les séances ont toutes la même durée, à savoir deux heures.

⁶⁵ Nous n'avons pas établi de transcription complète des autres cours : ceux-ci n'avaient d'intérêt que ponctuellement pour notre recherche.

Il est intéressant de noter que Birlyant ne cesse d'accroître le nombre de prises de parole à l'exception de la séance du jeudi 1^{er} février, mais le volume reste quasi constant puisqu'elle prononce en moyenne entre 2 et 2,5 mots par intervention.

Mary progresse différemment : les occurrences de prise de parole augmentent puis baissent mais cette diminution est compensée par un accroissement du volume de parole puisqu'elle finit avec une moyenne de 3,6 mots contre 2,5 au départ.

A l'évidence, chacune à leur façon, sans jamais non plus en faire trop ou en dire trop, a investi les séances d'éveil et affiche un réel désir de s'impliquer. L'extrait suivant présente ces deux élèves dans cette dynamique qu'elles ont su développer progressivement :

287	B	Je vais mettre juste le début, hein, d'accord ? /r si/. Ensuite c'était//
288	Mary/Birlyant	/nena / soleil
289	B	/nena / soleil/, après c'était//
290	Birlyant	No hace//
291	Mary	No hace
292	B	Et enfin /hav/
293	Mary	Et /hav/
294	B	/hav tʃenagedo/ l'autre paire c'était, euh//
295	N	/sara /
296	Mary	/tsara /
297	Birlyant	/na poin/ soleil
298	B	<i>Note et répète en même temps</i>
299	Mary	Hace buen tiempo
300	B	Là, c'était la fin qui changeait
301	Mary	Oui
302	Birlyant	Et /av/

Corpus « La pluie et le beau temps » - 11janv07

Tour à tour elles se posent comme les expertes de cette séance durant laquelle nous corrigeons un exercice qu'elles avaient réussi brillamment et interviennent par des interruptions positives (288 ; 290), sous forme d'hétéro-correction indirecte pour rectifier l'enseignante (296).

Cette dynamique s'exprime également à travers l'usage du non verbal ou du para-verbal. En effet, des images aussi sont là, en mémoire ou sur les notes d'observation de terrain, pour attester d'un plaisir non-dit, tels ces sourires chez Birlyant, cette régularité dans la présence en cours.

De façon plus générale, nous pouvons prendre en compte une quasi omniprésence du rire⁶⁶ : dans tous les corpus retenus pour l'étude, chaque séance est marquée par la présence du rire, en moyenne 10 occurrences. Cela va de soi que certaines occurrences relevaient davantage de la moquerie que de la connivence mais à une forte majorité⁶⁷ les rires reflétaient une réaction positive suscitée par l'aspect ludique des supports. C'est le cas en particulier de la séance « Le voleur de mots », du 1 février 2007, pour laquelle 21 occurrences sont recensées, toutes ont une valeur positive.

Les rires, l'enthousiasme à venir, les sourires à notre arrivée dans la classe et cette remarque de Mme Héoc au sujet de Birlyant :

*« Je lui ai demandé si elle allait venir en classe cette année [2007-2008]. La seule chose qu'elle a voulu savoir c'est s'il y avait encore les cours du jeudi avec toi. Je lui ai dit non ; je l'ai jamais revue ! »*⁶⁸

sont autant d'éléments qui conforteraient notre impression positive. De plus, anecdote ou pas, ce propos donnait à entendre à nouveau⁶⁹, au-delà du plaisir, le désir chez Birlyant notamment de poursuivre cet enseignement⁷⁰.

A travers cela, nous nous apercevons que cette élève a progressivement gagné en confiance dans les interactions de classe, ce qui l'a certainement motivée à venir très régulièrement aux activités d'éveil. Selon Mercè Bernaus, Sophie Genelot, Caroline Hensinger et Marinette Matthey, pour les cognitivistes comme Viau, « *la motivation en contexte scolaire [n'est-elle pas] un état dynamique qui s'enracine dans les représentations qu'un élève a de lui-même* » ? (in Candelier, 2003a : 142).

Ces attitudes reflètent certainement le plaisir⁷¹ qu'ils avaient à qu'ils avaient à vivre un cours dans lequel il est question d'eux, comme si ces activités leur rendaient une certaine identité linguistique et un espace pour exister avec

⁶⁶ Nous n'avons pas pris en compte les rires de groupe ni ceux des enseignants.

⁶⁷ Nous avons recensé 64 rires positifs contre 12 à valeur négative.

⁶⁸ Propos de N. Héoc en début d'année scolaire 2007-2008. Birlyant n'est plus ENA au sens strict du terme, c'est pour cela que les cours de FLS sont facultatifs.

⁶⁹ Tous les élèves avaient émis le souhait, lors des derniers entretiens du 3 mai 2007, de poursuivre ces ateliers l'année suivante.

⁷⁰ Une discussion avec Mme Héoc nous a permis d'apprendre que Birlyant ne venait plus aux cours de FLS depuis le début de l'année, hormis aux séances d'éveil.

⁷¹ La notion de plaisir n'est certes pas synonyme de motivation mais nous pouvons convenir qu'elle participe du désir d'aller en cours et sur un plan plus général de la motivation scolaire.

leurs différences et leurs connaissances non scolaires. D'ailleurs cette analyse trouve aisément un écho dans d'autres parties de cet entretien. Lorsque nous leur demandions si cela les dérangeait que nous fassions appel à leurs connaissances linguistiques, elles répondirent quasiment d'une seule voix :

401	Elizabeth	Ça peut être bien parce si y'a une autre personne qui est pas française il + i sont peut-être pareils que nous peut-être il a il est pas français il il sent les mêmes trucs que nous euh ça ça c'est //
402	B	Qu'est-ce que tu ressens ? Tu m'as dit « il sent les mêmes trucs que nous » + qu'est-ce que tu ressens ?
403	Elizabeth	Ça/ on a des difficultés de de parler et euh d'écrire des fois ou de de de faire des amis parce que tu es différent tu tu parles pas pareil qu'eux et... c'est un peu dur pour commencer mais après ça va
404	B	Et Lucineh tu disais que c'était le contraire
405	Lucineh	Oui + on peut donner des ++ on peut donner des choses de + on peut donner des choses qu'on sait dans notre langue

Corpus « Entretien Lucineh/Elizabeth » – 3mai/07

En conclusion, notre hypothèse de départ est confirmée. L'attitude est hautement positive parce que ces ateliers offrent deux avantages que les élèves ont su repérer :

- un espace linguistique pour les langues que l'école n'a pas pour habitude de traiter, donc une place pour les locuteurs de ces langues,
- une véritable place pour l'échange et le débat d'idée.

En dépit de cela, nous souhaiterions rendre justice aux propos d'Elizabeth qui met à jour un frein à leur motivation et que nous n'avions pas du tout pris en compte : il s'agit de la difficulté à récupérer les cours « traditionnels » qu'ils n'ont pas pu suivre. L'absence de cette approche dans le curriculum scolaire limite la reconnaissance, même par les élèves, de cet outil pédagogique dans le sens où l'éveil n'a pas encore de « valeur marchande » dans le cursus.

2.2 Représentations des langues

2.2.1 Entre être et paraître : les langues d'origine en jeu

Nous partions de l'hypothèse que les ENA n'étaient pas enclin à afficher publiquement leurs langues d'origine. Nous supposions également qu'ils avaient une image négative de celles-ci puisque nous envisagions que l'éveil aux langues pouvait faire évoluer positivement les représentations qu'ils avaient de leurs

langues. Nous devons admettre que notre postulat de départ reposait sur une conception réductrice.

Certains élèves n'ont aucune image négative de leur langue. Bien au contraire. C'est le cas de Lucineh qui affirme son attachement à sa langue, seul véritable lien avec sa culture, son identité. Elle verbalise cette fierté linguistique et s'élève contre la perte progressive des langues d'origine de ses camarades (voir Annexe IVi). Ce qu'elle pense des langues en général peut nous aider à mieux cerner la personnalité :

377	B	(...) C'est quoi une langue + ouh, elle est dure la question
378	Lucineh	C'est euh, c'est l'histoire de son pays
379	B	C'est l'histoire de son pays une langue ?
380	L ilit	oui peut-être....
381	B	C'est joli, oui↑
382	Lucineh	C'est +++ c'est ... c'est notre euh c'est ce qu'on sait c'est notre conscience aussi
383	B	(conscience ?) sur quoi ?
384	Lucineh	Sur des choses, des mots

Corpus « entretien Lucineh/Elizabeth » - 3mai07

C'est d'ailleurs la seule à dire ouvertement qu'elle emploie sa langue dans la cours du collège avec certains de ses compatriotes.

129	B	Et tu aimes bien parler français toi avec tes camarades à l'école ?
130	Lucineh	Oui, mais je ne parle pas souvent
131	B	Tu parles pas souvent ?
132	Lucineh	Non, presque jamais
133	B	Pourquoi ? parce que tu restes beaucoup avec les Arméniens ou//
134	Lucineh	Oui, oui
135	B	Et tu parles pas français avec eux. Tu n'as pas envie de parler français avec eux ?
136	Lucineh	Non
137	B	Pourquoi ?
138	Lucineh	C'est plus bien l'arménien et c'est bon comme ça

Corpus « Entretien Lucineh » - 21déc06

Sa position ne peut être plus explicite que dans l'exemple suivant (394) :

391	B	Jeudi, moi je fais souvent appel à vos connaissances↑ J'vous demande ce que vous savez, j'vous demande des choses sur vos langues↑
392	Elizabeth	Oui
393	B	Ça vous dérange ou pas ? Parfois, parfois j'ose pas + j'ose pas vous demander des choses en arménien, en russe, en tchétchène, en//
394	Lucineh	Non ça me dérange pas
395	Elizabeth	Moi non plus ça va

Corpus « Entretien Lucineh/Elizabeth » - 3mai07

Pour les élèves anglophones, cette affirmation publique est certainement soutenue par la position hyper-centrale et l'utilité de leur langue :

453	B	Oui d'accord et + vos langues à l'école vous/ tu disais lorsqu'il y a d'autres élèves on parle pas arménien† ou là pour l'anglais on dit sale Anglaise + c'est mal accepté dans l'école ? + vos langues ?
454	Elizabeth	Ça dépend si + si ils aiment vraiment pas d'autres langues que le français mais y'en a qui croient que c'est bien parce que après pour les devoirs et tout (rires) pour l'anglais mais pour faire les amis c'est différent c'est différent pays par exemple c'est c'est bien d'avoir (?) en fait c'est ++ pour moi avoir des amis français j'aime bien parce que c'est c'est après j'ai des amis partout dans le monde j'en ai en France en Angleterre par exemple et après (?) si on déménage
455	B	Donc toi tu penses que l'anglais peut être utile pour te faire des amis + en France, même en France
456	Elizabeth	Oui oui//
457	B	Parce que tu aides ? parce que tu... c'est ça ?
458	Elizabeth	Oui euh +++ après quand je serai plus grand j'ai envie d'aller dans le monde pour voir pour faire des amis pour euh en fait j'ai une copine elle a 23 ans elle a elle est elle est partie en Afrique, elle est partie elle avait un singe en Afrique elle a elle a elle a habité en Afrique Australie Espagne Angleterre mais maintenant elle est en France. Elle est partie à Rome elle est partie partout et j'ai envie de faire ça aussi.
459	B	Et toi tu penses que ça peut t'aider l'arménien pour faire des amis ? parce que est-ce que je me trompe si je dis ça l'anglais ça peut t'aider pour faire des amis c'est ce que tu m'as dit ou pas ? tu m'as dit que tu peux aider//
460	Elizabeth	Je je (?) je peux aider mais j'ai pas envie d'être la seule qui est pas pareil je veux être comme eux un peu mais j'aime bien comme je suis aussi (?)

Corpus « entretien « Lucineh/Elizabeth » - 3mai07

Elizabeth a une analyse assez pertinente de son statut d'anglophone : scolairement elle est intégrée car elle jouit d'un avantage évident sur ses camarades ; elle a une « valeur scolaire » qui l'aide certainement à « être comme eux un peu » (460). Dans le même temps, elle n'est pas dupe de ce jeu : « mais pour faire des amis c'est différent » (454).

Pour deux autres ENA, en revanche, la situation est plus complexe. C'est le cas de Birlyant et Artyom.

Birlyant, d'origine tchéchène et russophone nous a souvent laisser penser qu'elle souhaite faire table rase de ses origines tchéchènes : elle dit avoir oublié à quoi ressemble son pays, d'ailleurs elle affirme qu'il ne lui manque pas et elle

n'exprime aucun désir de partager sa langue ou sa culture avec ses camarades (cf.

Annexe IVii) :

43	B	D'accord, euh et moi, je ne sais rien . est-ce que tu peux me parler un peu de ce pays ?
44	Birlyant	Euh
45	B	Est-ce que c'est grand ? est-ce que c'est froid ? est-ce qu'il y a beaucoup de forêts ? est-ce qu'il y a des animaux ? est-ce que//
46	Birlyant	Grand//
47	B	oui†
48	Birlyant	Et après + j'ai oublié déjà
49	B	T'as déjà oublié ?
50	Birlyant	Oui (<i>rires</i>)
51	B	Tu es venue quand en France ?
52	Birlyant	Euh, septembre 2005
53	B	Ça fait un an et tu as déjà oublié ?!
54	Birlyant	Oui

Corpus « Entretien Birlyant » 21déc06

Ce qui est encore plus surprenant, c'est cette interruption de notre tour de parole :

163	B	Euh, alors sur/ tu m'as dit que tu parlais tchétyhène//
164	Birlyant	Russe//
165	B	Russe

Corpus « Entretien Birlyant » 21déc06

Comment pouvons-nous l'interpréter ? Simple complément d'information ou modification de l'information ? Dans le contexte de l'entretien et des propos tenus par cette élève, nous serions enclin à opter pour la deuxième explication. Hors du cadre familial, Birlyant se définit davantage comme une russophone que tchétyhénophone, ce qui peut surprendre lorsque l'on sait les liens entre la République tchétyhène et l'Etat fédéral russe. Serait-ce là un moyen de se valoriser ? Car peu importe ce que l'on pense de la Russie, la position de ce pays sur la scène internationale est importante. Ainsi, se présenter d'abord comme russophone auprès des camarades permettrait d'endosser cette image « positive ». Cette situation nous renvoie à ce que F. Leconte et C. Mortamet (2005 : 38) relevait au sujet d'une élève, Achat, qui ne faisait pas état de l'izit, une de ses langues sources :

« Elle a donc intégré le caractère minoritaire de la langue izit. (...). On peut penser qu'elle veut oublier ou cacher ses origines kurdes et qu'elle met en revanche en avant ses origines arméniennes. »

Birlyant semble adopter la même position avec le russe.

Un autre exemple intéressant à relier à cette hypothèse de travail est celui d'Artyom, le seul Arménien de la classe à connaître son pays. Il y a chez cet élève un double discours :

- une recherche de l'uniformité de comportement avec le groupe majoritaire
- un désir de se conformer à un de ses pairs, Ashot

Cette ambivalence ne nous surprend guère chez les ENA car, comme nous l'évoquions déjà avec C. Goï (cf. 2.2.2), ces enfants sont souvent pris entre deux êtres au monde.

Ainsi, en présence d'Ashot⁷², il affirme son identité arménienne mais celui-ci absent, il rejette tant les locuteurs que la langue (126-129):

120	B	Et tu préfères quoi ? français ou arménien ?
121	Artyom	Français
122	B	Pourquoi ?
123	Artyom	Parce que français c'est joli quand tu parles et il faut apprendre. Il faut apprendre.
124	B	Et qu'est-ce qui est joli dans le français ?
125	Artyom	Tout
126	B	Et l'arménien, c'est joli ou pas ?
127	Artyom	Un peu
128	B	Pourquoi ?
129	Artyom	Parce que là-bas y'a quelqu'un a jeté une pomme comme ça et là non, il jette la poubelle
130	B	Ah ! tu/ d'accord, et euh, la France c'est joli et en Arménie c'est pas joli parce que les gens ils//
131	Artyom	Ils jettent tout. Quand on mange + une cigarette,

Corpus « entretien Artyom » 21déc06

Comme s'il avait « peur de la différence », il « esquive la menace de se voir catégorisé comme déviant » (Moscovici, 2005 : 153) :

107	B	T'as pas appris l'arménien là-bas à l'école ?
108	Artyom	Non
109	B	Et est-ce que tu aimerais bien l'apprendre ici ?
110	Artyom	Non
111	B	Pourquoi ?
112	Artyom	Parce que là j'aime pas arménien quand on parle arménien quelqu'un il a dit « tu parles quoi ? » et tous sont venir et « tu parles quoi ? »
113	B	D'accord, donc, tu n'as pas envie de parler arménien
114	Artyom	Non

Corpus « entretien Artyom » 21déc06

⁷² Ashot avait une véritable influence sur Artyom, lequel aurait développé ce que S. Moscovici et G. Paicheler nomment une « identification » (cf. annexe) : « il s'agit d'adopter le comportement, les attitudes, les opinions de ceux qu'on aime et à ceux que l'on veut ressembler » (Moscovici, 2005 : 139)

Oublier ses origines participe d'une reconstruction d'identité, voire d'une forme de conformité⁷³ d'autant qu'il a intégré une certaine obligation morale, sociale ou familiale qui l'amène à préférer le français à l'arménien.

94	Artyom	J'aime pas parler arménien + français//
95	B	Tu n'aimes pas parler quoi ?
96	Artyom	Quand Lucineh et moi nous sommes venus tous les deux, j'aime pas parler en arménien
97	B	Tu n'aimes pas parler en arménien ?
98	Artyom	Oui, Lucineh elle me parle arménien, je lui dis elle me parle français
99	B	Pourquoi tu veux qu'elle te parle en français ?
100	Artyom	Parce que j'apprends

Corpus « Entretien Artyom » 21déc06

Pour ces deux élèves, il semble que l'éveil aux langues a eu peu ou pas du tout d'influence sur l'affirmation publique de la langue d'origine. La seule trace éventuelle que nous pourrions relever serait une joie non feinte chez Birlyant lorsque, au cours d'un exercice de traduction⁷⁴, nous avons pris pour support le tchéchéne. Nous devons néanmoins être très prudent sur une possible influence de l'éveil : cette activité a été effectuée très tôt dans l'année et il est peu probable qu'à ce stade, les activités d'éveil aient pu avoir un quelconque effet. Ceci étant, ce comportement était si nouveau que nous avons du mal, Mme Héoc et nous-même, à ne pas l'imputer à ces activités.

Au final, deux élèves sur six ont eu du mal à afficher leurs langues d'origine et l'éveil semble avoir eu peu d'effet pour une plus grande affirmation publique de ces LO.

Nous regrettons aujourd'hui n'avoir pas employé un support de recherche que le projet EVLANG avait utilisé (Candelier 2003a : 353). Il s'agit d'une bande dessinée qui laissait la liberté aux enfants de poursuivre une histoire en écrivant dans la langue de leur choix. Celui-ci nous aurait certainement permis de mieux faire ressortir cette disposition à afficher ou non leur langue d'origine.

Nous avons posé une autre hypothèse liée aux langues d'origine. Pour mémoire, H1 proposait de partir du postulat que l'ENA ne considérait pas sa

⁷³ Dans le sens que lui donnent J. M. Levine et B. Zdaniuk. Nous parlons de conformité lorsqu'une « *personne modifie sa position dans la direction de celle du groupe après avoir été exposée à la pression de ce groupe* » (in Moscovici 2005 : 28)

⁷⁴ Lors de la séance « La pluie et le beau temps » qui demandait de traduire dans diverses langues des phrases liées au temps.

langue d'origine comme un appui dans ses apprentissages. De nombreux extraits de corpus nous amènent à penser que les LO allaient permettre d'étayer leur compréhension d'un problème.

L'exemple le plus parlant se situe dans le corpus « Les langues, jour après jour ». Lors de cette deuxième séance, qui faisait suite au travail sur les jours en japonais, chinois, russe et mongol, il était attendu des élèves un travail sur les jours de la semaine en persan. L'exercice débutait par une reconnaissance phonologique et une mise en activité autour de la correspondance phonie/graphie.

118	Ashot	Chais pas quoi « shambé » (<i>rires</i>). /tʃo/ « shambé ». ça c'est le 4 ^{ème} . Ça c'est le 4 ^{ème} . Ça, c'est le 4 ^{ème} .
119	B	Pourquoi tu dis que c'est la 4 ^{ème} ?
120	Ashot	Parce qu'en arménien, /tʃo/, ça veut dire la 4 ^{ème} (<i>rires d'Ashot et Lucineh</i>)
121	B	/tʃo/ ça veut dire 4 ?
122	Ashot	Non, presque /tʃoʃ/. /tʃoʃ/, c'est 4.

Corpus « LJAJ »-7déc06

L'exercice a été réussi sans aucune difficulté par le binôme Ashot/Lucineh. Ils ont pris appui sur leur langue d'origine, l'arménien, pour approcher le sens de ce qui se disait. Nous rejoignons Moore (2006 : 202) lorsqu'elle avance l'idée que « *les bi-/plurilingues, dans un contexte didactique favorisant, usent – stratégiquement – de l'ensemble des ressources de leurs répertoires comme savoirs d'appui dans la découverte et la manipulation des faits langagiers.* ». Les séances d'éveil sont véritablement un exemple de « contexte didactique favorisant ».

Pourtant, un élément nous interpelle. Durant l'échange, Ashot et Lucineh se mettent à rire (120) lorsqu'ils nous expliquent les raisons de leur réussite.

Pour Jefferson & al. le rire est « *une activité conversationnelle officielle* » (in Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 154), or, nous pensons que celui-ci nous dit beaucoup de la gêne, voire de la honte de s'être appuyés sur l'arménien pour faire l'activité demandée, comme si cette démarche ne pouvait qu'être absurde ou erronée.

Ce rire nous laisserait croire que cette option n'avait jamais été envisagée, conscientisée avant les activités d'éveil. La langue d'origine est certes utilisée pour résoudre la difficulté mais ne semble jamais avoir été considérée *au préalable* comme une aide.

Pour pouvoir répondre à notre hypothèse de départ, il nous faut, semble-t-il, dissocier la capacité « inconsciente » à prendre appui sur leurs langues d'origine pour résoudre un problème donné et la prise de conscience de cette capacité. Ils ne considèrent pas consciemment leurs répertoires linguistiques comme un appui aux apprentissages, ce qui ne les empêche pas de le faire.

Ainsi, nous pourrions admettre que l'éveil aux langues aura permis ce que Coste, Moore & Zarate (1997) nomment une « *émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d' « awareness » (...) qui perme[t] à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches* » (cité par Moore, 2006 : 228).

Est-ce cette prise de conscience, cette émergence que nous pouvons noter dans ces propos de Lucineh ?

101	B	Tu peux t'aider de l'arménien pour parler français ?
102	Lucineh	Non, c'est pas la même la langue
103	B	Et les sons ? est-ce que ça peut t'aider ?
104	Lucineh	Les sons, oui parce que par exemple les Français ils ont pas /h/, il dit pas même si / c'est quoi on dit /h/ ? En espagnol on dit ?
105	B	Euh, non, en anglais oui//
106	Lucineh	En anglais, /h/ je peux le dire. Oui ça peut m'aider

Corpus « Entretien Lucineh » 21déc06

Loin de nous l'idée de penser que quelques jours suffisent pour faire évoluer ce comportement. Toutefois, les premières activités d'éveil requéraient tant de faire le lien avec leurs langues d'origine, que nous pourrions supposer que son discours n'est pas étranger à cet apport de l'éveil.

2.2.2 Langues étrangères : une modification optimiste mais toute relative

L'hypothèse H2b nous proposait de travailler sur les représentations des langues étrangères :

H2 – à l'issue des 34 heures, les activités d'éveil sont susceptibles de modifier les représentations des ENA

b) sur les langues étrangères

Sous hypothèses

1- les activités contribuent à développer un regard positif de l'ENA sur les langues étrangères. Il reconnaît dans les langues étrangères une richesse en terme de diversité.

2- les activités amènent l'ENA à accroître le champ des possibles langues vivantes étrangères à apprendre

Pour savoir s'il y a eu modification sur le regard porté sur les langues étrangères, il nous fallait pouvoir récupérer les représentations que ces élèves avaient des langues.

Nous avons préparé certains supports à cet effet mais que le terrain n'a pas permis d'utiliser, comme nous l'avons évoqué plus haut (cf. III- 2.2.3). Des activités d'éveil aux langues offraient néanmoins suffisamment d'opportunités pour faire ressortir ces représentations.

Lors de la séance du 30 novembre 2006 durant laquelle nous avons travaillé sur « Les langues, jour après jour », Ashot, Artyom et Lucineh évoquaient ce que le japonais leur suggérait comme impression :

Ashot : « *ça fait comme une grosse maison* »

Lucineh : « *c'est sûr c'est chinois parce qu'on peut pas savoir* »

Artyom : « *Parce qu'y'en a plein [de traits]* »

Elizabeth, quelques mois plus tard, décrivait ainsi le japonais :

125	B	On garde le japonais (à Elizabeth)
126	Elizabeth	Euh, euh, j'crois pas
127	B	Pourquoi tu n'crois pas ?
128	Elizabeth	Parce qu'y a pas /t/, /t/, /t/, /t/

Corpus « La pluie et le beau temps » - 11janv07

Nous avons donc quatre représentations du japonais qui reposent sur deux catégories distinctes : l'appréciation esthétique (phonologique et visuelle) et la difficulté d'apprentissage⁷⁵.

L'analyse de ces représentations nous a amené à voir un univers clos, quasi hermétique, et peu structuré (« *y'en a plein* »).

Celui-ci évolue considérablement si l'on considère cette interaction :

43	B	Ah, c'est pas écrit en chinois ? Pourquoi, ça s'écrit comment le chinois ?
44	Elizabeth	il//
45	Lucineh	chinois i... il fait comme ça là
46	Elizabeth	des petits dessins + non pas des petits dessins + des petits traits et tout on comprend rien !
47	B	on comprend rien ?
48	Elizabeth	moi je comprends rien (<i>léger rire</i>)
49	Lucineh	comprend rien, c'est écrit + c'est pas le même alphabet

Corpus « Donner sa langue au chat » - 26avril07

⁷⁵ Nous employons la catégorisation proposée par Candelier & Hermann-Brennencke (cité dans Zarate 1997 : 142-147)

Le chinois et le japonais sont certes des langues différentes mais pour des néophytes, la ressemblance graphique est suffisamment forte pour ne pas être dissociées⁷⁶. Aussi, nous pensons qu'il nous est possible d'adapter leur discours sur le chinois à leur représentation sur le japonais.

Partant de ce postulat, nous pouvons avancer que nous passons d'une langue intrinsèquement hermétique, à une langue qui est porteuse de sens mais qui échappe au lecteur par manque de connaissances. La langue, en tant que système linguistique, n'est donc plus mise à défaut.

En outre, les dessins deviennent des traits, voire un alphabet. Cette modification est assez intéressante car nous glissons d'une langue informelle, une langue du secret (« on peut pas savoir ») à un idiome structuré.

Cet optimisme affiché ne doit pas pour autant dissimuler une question que nous sommes en droit de nous poser : l'évolution concerne-t-elle directement le regard sur la langue ou le métalangage employé par les ENA ?

Les propos suivants d'Elizabeth nous laissent encore perplexe :

« non quand on parle chinois on dirait il fait que /t]/, /t]/ »

(Corpus « entretien Lucineh/Elizabeth » – 3mai07)

Nous faisons comme marche arrière par rapport aux évolutions que nous pensions avoir relevées. Un tel discours nous appelle donc à beaucoup de prudence sur les résultats relevés dans le sens où :

- les représentations ne sont pas modifiables en si peu de temps,
- nos résultats sont à manipuler avec précaution dans la mesure où ils découlent d'une expérience qui n'a pas pu être menée sur le nombre minimal d'heures d'éveil permettant d'être validés.

Dans le même temps, c'est Elizabeth qui évoque quelques jours plus tard la richesse liée à la diversité linguistique :

« Moi, j'aime bien dans les langues qu'on prononce ici le « r » on fait /r/ en anglais on fait /r/ en espagnol on fait /R/ et c'est c'est c'est joli de faire/ de parler pas pareil ++ c'est intéressant »

Corpus « Dernier cours » - 7juin07

⁷⁶ Rappelons que les kanji japonais sont une adaptation de l'écriture chinoise. Kanji signifie littéralement « signe chinois ». Source : <http://www.tlfq.ulaval.ca/Axl/japon-2langues.htm>

Traiter des représentations et tenter de les saisir au vol est une tâche ardue : ces réalités semblent mouvantes⁷⁷, échappant à notre prise à l'instant même où nous pensions les tenir.

Ainsi et en dépit des améliorations sensibles que nous avons perçues, nous ne pouvons à ce stade valider entièrement cette sous-hypothèse puisque nous avons des arguments contraires. Il conviendrait de la travailler à nouveau afin de vérifier cette première impression.

Hormis cet intérêt, cette nouvelle action permettrait d'étudier un fait que nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir : l'éveil aux langues suscitent l'émergence de certaines représentations de locuteurs très négatives (cf aussi Annexes IViii et IViiii).

Lors de l'activité basée sur « Le Voleur de mots », nous avons prolongé la séquence en demandant aux ENA de nous citer des langues qu'ils n'emprunteraient pas pour compléter leur LO si celle-ci venait à subir les méfaits du voleur de mots. Ashot initie un véritable débat⁷⁸ lorsqu'il annonce qu'il n'emprunterait jamais le turc pour les raisons historiques que l'on connaît.

639	Ashot	Moi j'aime pas le turc//
640	Lucineh	OUI TURC !
641	Ashot	Pareils mots si on prend mots dans Arménie j'aime pas
642	B	J'ai pas compris
643	Lucineh	<i>Rires</i>
644	Ashot	Mots dans Arménie c'est Arménie par exemple un mot c'est pareil un mot des Turcs ça dit pas pareil (?) dit n'importe comment chais pas trop//
645	Lucineh	Il dit pas bien les mots en Arménie
646	B	Est-ce que toi tu aimerais qu'ils empruntent/ est-ce que tu voudrais emprunter un mot turc
647	Lucineh	Non on aime pas les Turcs
648	B	Vous n'aimez pas les Turcs donc on emprunte pas les langues
649	Ashot	Non
650	Lucineh	On aime pas les Turcs
651	B	D'accord parce que tu n'aimes pas les Turcs tu n'aimes pas la langue
652	Lucineh	Non (<i>rire nerveux</i>)
653	B	Non mais tu dis ce que tu veux + on est entre nous + c'est ton idée
654	Lucineh	Non je les aime pas je les aime pas
655	B	D'accord +à cause de quoi ?
656	Ashot	A cause de gé/génocide

⁷⁷ « En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. » (Moscovici, in Jodelet 1989 : 82)

⁷⁸ bien qu'intéressant sur un autre point, ce débat avec Elizabeth ne fera pas l'objet d'une analyse.

657	Lucineh	<i>Rires</i>
658	B	Oui d'accord
659	Lucineh	Non c'est pas à cause de ça
660	Ashot	Pour moi c'est ça
661	Lucineh	C'est aussi mais <u>je sais pas</u>

Corpus « VDM » - 15mars07

La réaction de Lucineh nous intéresse car elle prend une double position : ses rires nous paraissent trahir une sorte de malaise, comme si elle souhaitait qu'Ashot n'ait jamais ouvert cette brèche. Ils suppléent ses mots ou disent plus qu'elle ne voudrait.

Par ailleurs, nous nous apercevons qu'elle finit par ajuster son discours à celui d'Ashot (659-661).

Quelle est la raison de cet ajustement ? Il nous est d'avis que Lucineh se sent plus forte, comme sous la protection morale d'Ashot après qu'il a affirmé sa position à ce sujet. Les rires correspondraient alors à cette voix qu'elle n'osait pas encore émettre ou qu'elle faisait entendre dans l'ombre de son camarade en interrompant Ashot pour officiellement reformuler clairement la pensée de cet élève.

Nous n'avons pas pu vérifier si cette représentation du turc s'est modifiée dans le temps mais cet extrait nous semble autrement riche car il soulève une question pédagogique : l'éveil aux langues est-il en mesure d'agir sur des rancœurs héritées de la culture et de la mémoire collective, celles ancrées dans l'habitus ?

Pour approcher une réponse, il serait souhaitable de cibler les outils pédagogiques pour « forcer » l'émergence de tels conflits et rancœurs afin de mieux les travailler. Ceci étant, une telle entreprise n'est pas sans risque et de nombreuses précautions seraient à prendre pour anticiper les échanges. D'ailleurs, que se serait-il passé s'il y avait eu un ENA turc dans la classe?

Par ailleurs, il semble évident que l'éveil aux langues seul ne peut rien sur des situations telles que celle évoquée. Il est nécessaire de compléter cette approche par une éducation interculturelle ou toute autre pédagogie traitant le rapport à l'altérité et inviter les parents à prendre part à ce travail⁷⁹.

⁷⁹ nous pouvons citer le travail fait dans certaines écoles québécoise avec les parents allophones dans le cadre du projet « Sacs d'histoire ». Voir notamment : http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/PDF/Virage8-4.pdf

L'hypothèse H2b2, qui abordait la question du désir d'apprendre, nous semble aujourd'hui ambitieuse dans la mesure où le désir d'apprendre ne peut se jouer sur quelques mois.

Néanmoins, puisqu'il est l'heure du constat, nous devons bien admettre que cette hypothèse n'est pas validée. Ceci dit, nous ne pouvons nous contenter d'une telle conclusion dans la mesure où ces activités ont ouvert le champ des langues étrangères existantes :

92	B	D'accord + et... les langues que l'on voit ?
93	Elizabeth	J'aime bien moi
94	Lucineh	Oui moi aussi
95	Elizabeth	J'aime bien parce que des fois chais pas mais par exemple en chinois c'est rigolo pour les entendre travailler
96	Lucineh	Y'a des langues on l'a pas entendues mais//
97	Elizabeth	On savait pas ça existe

Corpus « Entretien Lucineh/Elizabeth » – 3mai07

Nous avons cependant effleuré ce désir en relevant chez certains ENA une curiosité, un intérêt nouveau pour certaines langues. Ce sont les langues qui les intéressaient, pas nécessairement l'apprentissage de ces langues :

3'28	B	L'italien qui t'a marquée↑ pourquoi ?
	Lucineh	J'aime beaucoup
	B	Mary ?
	Mary	Moi aussi l'italien et le chinois
	B	Ah oui, le chinois ça t'a beaucoup marquée//
	Elizabeth	Hier quand on va manger chez quelqu'un elle a dit « oh une nourriture de chinois » Elle parle tout le temps de chinois
	B	Ah bon↑ et c'est ce qu'on fait le jeudi qui t'a...+++ avant déjà tu aimais le chinois ou c'était à for/ parce que on l'a entendu on l'a regardé ?
	Mary	Oui on a entendu on a parlé
	B	Et ça t'a donné envie d'apprendre des choses sur le chinois ?
	Mary	Oui
	Lucineh	Tamashek chais pas c'est intéressant
	B	Pourquoi c'est intéressant ?
	Lucineh	On écrit des choses
	B	C'est-à-dire ?
4'57	Lucineh	L'écriture

Corpus « Dernier cours⁸⁰ » – 7juin07

Nous avons été très agréablement surpris d'entendre une langue comme le tamashek être citée lors de nos séances. Cela tendrait à prouver l'intérêt de certains élèves pour la découverte de langues différentes de celles communément

⁸⁰ Le cours n'a pas été transcrit dans son intégralité car de longs passages ne présentaient aucun intérêt pour notre travail.

rencontrées sur le marché, ce qui est certainement un pas non négligeable vers une ouverture sur d'autres langues étrangères à apprendre.

Mais pourquoi donc, en dépit de cet engouement pour ces langues inconnues, revenaient-ils régulièrement vers des langues comme l'italien, l'arabe⁸¹ ou l'espagnol comme langues d'apprentissage ? Les langues abordées pendant ces moments sont une curiosité, un jeu, un loisir de passage mais sur lesquelles ils n'accordaient pas nécessairement de considération sur le moyen ou le long terme. En effet, nous pouvons difficilement admettre que l'extrait qui suit démontre un désir de faire du chinois une langue d'apprentissage :

559	B	Pourquoi le chinois ? ça vous plait ? on dirait que ça vous plait le chinois † Pourquoi ?
560	Ashot	Parce que c'est une bonne langue
561	B	Pourquoi c'est une belle langue ?
562	Ashot	Parce qu'ils parlent /hatʃa !/
563	Lucineh/Ashot	Rires
564	B	C'est l'accent qui te plait ?
565	Ashot	Ouais
566	(?)	/tʃungtʃao/

Corpus « Le VDM » – 15mars07

L'utilisabilité de la langue n'est pas un avantage en soi pour les langues que l'on a découvertes : « *l'espagnol, l'italien c'est des langues qu'on utilise. Le finnois non* », nous disait Lucineh lors de l'activité sur le Petit Chaperon Rouge du 31 mai 2007. Par ce discours, elle résume bien ce que nous supposions : les ENA (et leurs parents) sont d'abord préoccupés par l'apprentissage du français car, ne l'oublions pas, pour ces élèves la langue est prioritairement un outil d'intégration. Aussi, toute langue qui ne permet pas de répondre à cette fonction est *a priori* inutile et les langues abordées pendant nos activités ne peuvent qu'être amusantes et riches de découvertes.

Entre priorité et intérêt pour les langues, le choix est certes fait mais il n'empêche que certains demeurent conscients de la richesse des langues, que l'éveil a certainement permis de soutenir :

⁸¹ Cette langue a joui de ce que Candelier et Hermann-Brennencke nomment « l'ajustement avec des camarades de classe » (*in Zarate, 1997 : 147*)

229	Lucineh	Oui + y'a/ je sais pas si en français y'en a / y'a un truc chais pas comment dire c'est proverbe je crois//
230	B	Oui ?
231	Lucineh	Elle/ combien langues tu sais t'es comme ça t'es(?) combien langues tu sais par exemple tu sais 3 langues t'es 3 hommes//
232	B	T'es 3 personnes ?
233	Lucineh	Oui aha
234	B	Comment/ c'est un proverbe arménien ?
235	Lucineh	Oui
236	B	Comment tu dis en arménien ?
237	Lucineh	/kanilezekitesankalmates/

Corpus « Entretien Lucineh/Elizabeth » – 3mai 07

2.2.3 Les ENA et le français

L'origine de l'hypothèse H2c1 est à chercher dans notre expérience de professeur d'anglais. Les élèves considèrent très rarement cette langue comme une langue de communication ; elle est en tout premier lieu une discipline parmi d'autres.

Porté par cette idée, nous avons supposé que les ENA voyaient le français comme une simple langue des apprentissages or, ce qui est apparu assez tôt dans les échanges est qu'il semble impossible de dissocier le français, langue des apprentissages, d'une conception de la langue comme un outil de communication comme le confirme ces extraits :

59	B	Il faut apprendre le français ? pourquoi il fait apprendre le français
60	Artyom	Parce que là les enfants ils comprend pas arménien, il faut quand je parle français, il comprend tout.
61	B	Donc il faut apprendre le français↑//
62	Artyom	Oui//

Corpus « Entretien Artyom » 21déc06

67	B	Est-ce qu'il y a des langues que tu préfères dans celles que tu parles ?
68	Ashot	Français
69	B	Pourquoi ?
70	Ashot	Parce que j'aime beaucoup le français. Quand j'habite français j'ai besoin français + j'ai besoin parler français.

Corpus « Entretien Ashot » 11janv07

Dans ces propos, nous pouvons souligner l'obligation d'apprendre le français dans un souci de communication.

9'42	B	Quelle langue serait plus euh serait plus intéressant
	Artyom	Le français
	B	Le français ? pourquoi le français ?
	Artyom	Parce qu'on est en France
	B	Oui et donc++
	Artyom	Faut apprendre en français parce que ++++
	B	Pourquoi est-ce qu'il faut apprendre le français ?
	Elizabeth	Parce qu'on vit en France
	B	Parce qu'on vit en France + oui
	Lucineh	(?)
	B	Et j'ai pas entendu↑
10'30	Lucineh	Pour comprendre les gens (?) pour travailler

Corpus « Dernier cours » - 7juin07

La fonction intégrative de la langue est cependant plus prégnante, le désir d'intégration sur le long terme aussi comme l'évoque le dernier mot de Lucineh : « *travailler* ».

Pour conclure cette analyse, nous devons admettre que notre supposition de départ s'est rapidement révélée erronée et cette méprise de notre part a au moins deux raisons :

- Le français n'est pas une langue étrangère : elle est une langue seconde et possède donc une valeur pratique, fonctionnelle qui en fait nécessairement une langue de communication. Apprentissage et communication sont, dans cette situation, indivisibles.
- Les enfants de migrants sont souvent les personnes en contact avec l'administration du pays d'accueil et font fonction d'interprètes avec les institutions. Il y a donc une urgence à concevoir la langue comme un outil de communication.

CONCLUSION

Ce travail que nous achevons portait d'un postulat : l'éveil aux langues permettrait de rendre aux élèves nouveaux arrivants une certaine place dans l'espace scolaire français. Pour proposer une première analyse de cette réflexion, notre recherche s'appuyait sur plusieurs hypothèses et visait globalement deux objectifs. Il s'agissait d'étudier :

- les représentations des élèves nouveaux arrivants face aux langues d'origine, étrangères et du pays d'accueil d'une part et
- leurs attitudes face aux activités d'éveil aux langues.

Il était question de constater certaines attitudes et de relever les modifications éventuelles que ces points allaient subir à travers l'emploi de l'éveil.

Rappelons que nous n'avons pas pu tenir nos engagements en termes de durée des activités : des circonstances imprévues nous ont amené à réviser notre calendrier de départ. Ainsi, tant les effets des activités que les résultats analysés sont à relativiser. Ceci étant, nos conclusions sont les suivantes :

H1 a été en partie invalidée dans les premières activités d'éveil : l'ENA s'appuie sur sa langue d'origine pour résoudre des problèmes. Il nous a fallu dissocier l'action de s'appuyer de celle d'avoir conscience de l'aide qu'elle peut représenter. L'ENA ne considère pas sa langue d'origine *préalablement* comme une béquille possible, comme le laisserait entendre la gêne que certains ont eu à nous justifier leurs réponses par la comparaison avec l'arménien. L'éveil aux langues aura certainement faciliter ce que nous avons appelé une émergence de leur conscience linguistique (IV- 2.2.1).

H2 est beaucoup plus complexe à synthétiser car au-delà de l'obstacle lié au nombre d'heures de séances, les résultats sont ambivalents.

H2a1 - Pour ce qui est d'affirmer publiquement sa langue d'origine, deux ENA répondaient au postulat de départ et au final, l'éveil n'a pas permis de mettre à jour une plus grande affirmation publique de leur LO. Ceci dit, pour la majorité des élèves cette hypothèse se fondait semble-t-il sur nos propres représentations.

H2b1 – les représentations qu'ils ont des langues étrangères semblent avoir évolué : l'éveil aura permis de réévaluer leurs images de certaines langues

étrangères. Toutefois cette affirmation nous paraît fragile dans la mesure où certains propos nous laissent supposer que leurs représentations positives ne sont pas stabilisées.

Ceci étant, les ENA ont fait preuve d'une grande curiosité pour les langues nouvelles. Cet appétit intellectuel semble pourtant se limiter à la découverte de langues jusque là inconnues : leur désir d'apprentissage est tourné prioritairement vers des langues fonctionnelles dans un souci d'intégration.

H2c1 – Cette sous-hypothèse n'est pas validée. Le français, en tant que langue seconde est nécessairement une langue de communication et les ENA ont rapidement assimilé cette idée. Le français, bien qu'il soit nécessairement une langue d'apprentissage, a foncièrement une visée actionnelle, donc communicative.

H3 a été confirmée dans la mesure où les activités d'éveil ont été très bien accueillies en ce qu'elles donnaient à voir ou à entendre des langues que les enfants ne connaissaient pas ou qu'elles pouvaient intégrer leurs langues. L'attitude des ENA face à ces séances est très positive et divers comportements ont montré la motivation à faire ces activités. Par conséquent, il nous semble important d'envisager l'application de cette approche auprès des ENA sur une plus longue durée ; cela aurait pour avantage de confirmer ou infirmer certains résultats.

Ces résultats sont aussi une invitation à poursuivre ce projet car nous restons convaincu que l'emploi de ces approches dans les établissements du 2nd degré permettrait de mieux intégrer, ne serait-ce que scolairement, ces enfants de migrants. En outre, un véritable intérêt pour l'éveil aux langues est né chez certains professeurs du collège J. Anglade. Cet intérêt a été rapporté par Mme Héoc et concernait l'enseignante chargée des élèves gitans, Mme Pali, et une enseignante d'espagnol notamment. Comme nous l'avons brièvement évoqué, nous avons pu appliquer l'éveil avec la classe de Mme Pali, mais sans définir d'objectif scientifique spécifique à ce public. Ceci dit, la réaction de ses élèves a été plutôt positive, ce qui est de bonne augure pour une application éventuelle dans ce genre de dispositif pédagogique avec ce public-ci.

Dans ce dispositif spécifique, employer l'éveil de manière plus pérenne donnerait l'opportunité de réintégrer scolairement les élèves gitans en leur accordant autant d'intérêt qu'aux autres en termes pédagogiques mais également en leur offrant la possibilité de sortir de leur problématique binaire et sclérosante : (langues des) Gitans vs (langues des) Gadjé.

Nous souhaiterions poursuivre l'expérience en CLA mais dans le cadre d'un étude comparative CLA/classe ordinaire accueillant des ENA. Le travail sur la diversité, sur la reconnaissance de l'Autre et donc de l'action contre les discriminations (linguistiques ou culturelles notamment) ne peut pas se passer de la confrontation des idées et des positions, des individus a priori différents. Aussi, appliquer l'éveil aux langues auprès de tous les élèves constituant la richesse d'un établissement semble un préalable.

L'objectif de cette entreprise serait d'étudier l'effet de l'éveil sur l'évolution de l'image que les ENA ont d'eux-mêmes dans une classe ordinaire ou que les autres élèves ont des enfants de migrants. Quels seraient les avantages pour ce qui est de l'intégration des ENA ? Se ferait-elle davantage dans le respect de l'identité de l'Autre ?

Ceci étant, des difficultés à faire de l'éveil une approche « validée » par l'école, comme c'est le cas en Grèce⁸² ou au Canada, persistent. L'absence de cette reconnaissance, donc de valeur scolaire, influe sur le regard porté par les élèves comme nous l'avions signalé (cf. 2.2.2, p102). Les ENA n'ont pas été dupes de ce que l'école attend d'eux et, en dépit de l'intérêt pour ces activités, ils n'ont pas perdu de vue l'objectif principal ou établi comme tel : la réussite dans les matières principales. Les élèves classiques et leurs parents suivront certainement cette logique. Fatalement, la non intégration officielle de l'éveil dans les emplois du temps ne peut que freiner la diffusion et la reconnaissance pédagogique de l'éveil malgré le potentiel évident pour les élèves du secondaire, à besoins particuliers ou non. Un projet d'étude mené en partenariat avec les IPR⁸³ de langues ou de Lettres spécialité FLS, les CASNAV ou les IUFM permettrait certainement d'accroître l'intérêt et l'appui institutionnel.

⁸² Pour plus de détails, voir la contribution d'Ana-Isabel, Michel Candelier et Filomena Martins (*in* Candelier 2003b : 93)

⁸³ Inspecteur Pédagogique Régional

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Preteuille M. (1992) *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, CNDP. 124 p.

Abdallah-Preteuille M. (1999) *L'éducation interculturelle*. Paris, PUF. 126 p.

Armand F., Maraillet E. & Beck A. I. (2003). « Eveil au langage et à la diversité linguistique : le projet ELODiL ». Acte de colloque : *Intégration et scolarisation des élèves immigrants*. 10 p.

Armand F. (2004). « Prise en compte de la diversité linguistique en contexte scolaire ». 7^{ème} conférence nationale Métropolis. Document disponible sur : http://canada.metropolis.net/events/mont_national_conf/armand_f.ppt

Armand F. & Dagenais D. (2005a). « Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire ». In : *L'immigration et les intersections de la diversité*. Revue de l'Association des études canadiennes, numéro spécial Printemps. pp 110-113

Armand F. (2005b) « Capacité métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire ». In : Desgagné S. & Bednarz N. (dir.). *Médiation entre recherche et pratique en éducation*. Revue des sciences de l'éducation. Volume 31, n°2. pp 441-466

Armand F. (2005c) « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise ». Les enfants de migrants et l'école. *Santé, société et solidarité* n°1. pp 141-152

Auger N. (2005) *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Elèves Nouvellement Arrivés* – SCEREN-CRDP. Académie de Montpellier. DVD

Beacco J. C. & Byram M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Version intégrale. Division des politiques linguistiques. Strasbourg. Conseil de l'Europe. 121 p.

Bertucci M-M. & Corblin C. (2004) *Quel français à l'école : Les programmes de français face à la diversité linguistique*. L'Harmattan. 214 p

Billiez J. (coord.). (1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. CDL-LIDILEM. 413 p

Billiez J. (2002). « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique ». In : *Pratiques langagières urbaines : enjeux identitaires, enjeux cognitifs*. VEI Enjeux migrants-formation n°130. CNDP. pp. 87-101

Blanchet A. & Gotman A. (2006). L'enquête et ses méthodes. *L'entretien*. Barcelone, Armand Colin. 125 p.

Bourdieu P. (1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Chapitre. 2 : « Langage et symbolique ». Poitiers, Fayard. 245 p

Candelier M. (dir.) (2003a) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck. 379 p

Candelier M. (dir.). (2003b). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. CELV. Editions du Conseil de l'Europe. 214 p

Castellotti V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Clé Internationale. 124 p.

Castellotti V. & Moore D. (2002). « Représentations sociales des langues et enseignements ». *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de Référence*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. (2000) Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 192 p

Cour des comptes (2004). *L'accueil des immigrants et l'intégration des populations issues de l'immigration : rapport public particulier*. Consultable sur le site

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000576/index.shtml>

Cousquer J. L (2001) « Académie de Montpellier : ce qui a changé en 10 ans. Nouvelles modalités de la scolarisation des nouveaux jeunes migrants ». In : *Accueillir les migrants*. VEI Enjeux n°125. CNDP. pp. 209-215

CNDP (2001). *La scolarisation des Elèves Nouvellement Arrivés en France - VEI Enjeux migrants-formation*, Hors-série n°3. 192 p.

Depelteau F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec, De Boeck. 417 p.

Documentation française (La). *La Politique d'immigration (1974-2005), 30 ans de maîtrise des flux migratoires – Dossier de politique publique* sur le site <http://www.vie-publique.fr/politiques-publicques/politique-immigration/index/>

Duchêne F. Derocles A., Dupluis J-Y., Etienne J., Hébrard A., Langlois E., Jost Rémy, Perillier J-L. (2002) *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Montpellier*. Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche. pp. 108-109

Goffman E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne.*

Tome 1 : La présentation de soi. Paris, les éditions de minuit. 251 p.

Goï C. (2005) *Des élèves venus d'ailleurs.* Orléans, SCEREN-CRDP Académie Orléans-Tours. 104 p.

Gumperz J. (1989) *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle.* Paris, les Editions de minuit. 185 p.

Hawkins Eric W. (1999). « Foreign language study and language awareness ». In: *Language awareness*, Vol. 8 n° 3&4. Consultable sur le site: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>

Inspection Académique de l'Aude/CASNAV de l'Aude (2007). *Elèves nouveaux arrivants dans l'Aude : état des lieux 2006-2007.* Académie de l'Aude. 14p

Intégration scolaire des enfants migrants en Europe (L') (2004). Eurydice.

Jodelet (dir.) (1991). *Les représentations sociales.* Vendôme, PUF. 424 p.

Kaufmann J. C. (2006) L'enquête et ses méthodes. *L'entretien compréhensif.* Barcelone, Armand Colin. 126 p

Kerbrat-Orecchioni C. (2001, 3^{ème} édition) *Les interactions verbales.*

Tome 1 : approche interactionnelle et structures des conversations. Paris, Armand Colin. 315 p.

Kervran M. (coord.), (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie de la langue – cycle 3.* SCEREN-CRDP Bretagne. 95 p.

Lazardis M. (2001) « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration et mesures spécifiques ». In : *Accueillir les migrants.* VEI Enjeux n°125. CNDP. pp. 198-208

Leconte F. et Mortamet C. (2005). « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil ». In : *Construction de compétences plurielles...* GLOTTOPOL n°6. Disponible sur le site : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

Lecourbe A., Polverini J., Guerin J-C., Storti M. (2002). *Rapport sur les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France.* Ministère de la jeunesse, de l'Education Nationale et de la recherche. 80 p.

Legendre J. (2006). *La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire.* Rapport Commission de la culture, de la science et de l'éducation. Rapporteur : M. Jacques Legendre, France, Groupe du Parti populaire européen. Consultable sur le site : <http://assembly.coe.int/Documents/Workingdocs/Doc06/FDOC10837.htm>

Lüdi G. & Py B. (2003), *Etre bilingue*. Chapitre 4 : « Attitudes et représentations sociales ». Berne, Berlin, Bruxelles, Edition Peter Lang. 203 p

Maraillet E. (2005). *Etudes des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Mémoire du Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. 262 p.

Miles M. B & Huberman A. M (2003) *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Paris, De Boeck. 626 p.

Ministère de l'Education Nationale (2002a). *Bulletin Officiel n°10, numéro spécial du 25/04/2002*

Ministère de l'Education Nationale (2002b). *Qu'apprend-on au collège ?* Conseil National des Programmes.

Ministère de l'Education Nationale (2005) *Repères et références statistiques*. Consultable sur le site <http://www.education.gouv.fr>

Ministère de l'Education Nationale (2006) *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005 – Note d'information 06-08, mars 2006*

Ministère de l'Education du Québec (1998). *Plan d'action en matière d'intégration et d'éducation interculturelle*. 17 p. Consultable sur le site : http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/inter.htm

Moore D. (coord.). (1995) *L'éveil au langage*. Rencontres en didactique des langues. Saint-Cloud, CREDIF-LIDILEM. 187 p.

Moore D. (coord.). (2005) *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Références, modèles, données et méthodes. CREDIF. 179 p.

Moore D. (2006) *Plurilinguisme et école*. Didier. 320 p.

Moscovici S. (dir.) (2003) *Psychologie sociale*. Paris, PUF. 618 p.

Paillé P. & Mucchielli A. (2005) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Liège, Armand Colin. 211 p.

Riley P. (2003) « Le « linguisme » – multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques ». pp. 8-17. In : Carton F., Riley P. (2003) *Vers une compétence plurilingue*. Le français dans le monde. Recherche et applications. Paris. 192 p.

Schiff C.& Zoïa G. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Etudes et Recherches. La documentation française. 282 p.

Todorova-Pirgova I. (2001), « Langue et esprit national : mythe, folklore, identité », in *Bulgarie, voix d'hier, paroles d'aujourd'hui*. Ethnologie française n°86-2001/2, p. 287-296. Consultable sur :

<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2001-2.htm>

Thomas R. & Alaphilippe D. (1993). *Les attitudes*. PUF. 127 p.

Withol de Wenden C. (2004). *Les frontières de la mobilité*. Draft article of the migration without borders series. UNESCO. 13 pages. Document disponible sur :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139147f.pdf>

Zarate G. (1993). *Représentations de l'étranger en didactique des langues*. Paris, Didier. 128 p

Zarate G. (coord.) (1997) *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Saint-Cloud, CREDIF-LIDILEM. 164 p

SITOGRAPHIE

Plurilinguisme et Eveil aux langues

<http://www.elodil.com/>

<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>

<http://jaling.ecml.at>

<http://plurilingues.univ-lemans.fr/>

<http://plurilinguisme.europe-avenir.com/>

Immigration et accueil des ENA (France et Canada)

<http://canada.metropolis.net>

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000576/index.shtml>

<http://www.mels.gouv.qc.ca/>

<http://pedagogie.ac-montpellier.fr/casnav/>

<http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-immigration/index/>

Dictionnaire en ligne

<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

ANNEXE I

Calendrier des séances d'éveil aux langues au Clg J. Anglade (Aude, 11)

Novembre 2006	Décembre 2006
16 nov. : La fleur des langues	7 déc. : Les langues, jour après jour
23 nov. : <i>Mme Héoc en stage</i>	14 déc. : Faire la pluie et le beau temps
30 nov. : Les langues, jour après jour	21 déc. : 1 ^{er} entretiens
Janvier 2007	Février 2007
11 janv. : entretien d'Ashot suite de « Faire la pluie et le beau temps »	1 fév. : Le voleur de mots
<i>18 janv.</i> : <i>pas de cours</i>	<i>8 fév.</i> : <i>grève de l'E.N.</i>
25 janv. : Faire la pluie et le beau temps Le voleur de mots	
Mars 2007	Avril 2007
<i>1 mars</i> : <i>grève de l'E.N.</i>	<i>19 avril</i> : <i>sortie des élèves (Clg au cinéma)</i>
<i>8 mars</i> : <i>Mme Héoc en stage</i>	26 avril : Donner sa langue au chat
15 mars : Le voleur de mots 1, 2, 3, 4000 langues	
22 mars : 1, 2, 3, 4000 langues	
29 mars : Donner sa langue au chat	
Mai 2007	Juin 2007
3 mai : 2 ^{ème} série d'entretiens (groupé)	7 juin : dernier cours/bilan
24 mai : Le petit chaperon rouge (avec les élèves gitans)	
31 mai : Le petit chaperon rouge	

Au total, 21 séances de 2h chacune étaient prévues.
 5 heures ont été consacrées aux entretiens
 2 heures ont été retenues pour la séance avec les élèves gitans.
 12 heures ont du être annulées

Total effectif : **23 heures** d'activités d'éveil.

ANNEXE II

Questionnaire

Ton identité

Quelle est ta nationalité ? -----

Où habites-tu ? -----

Quel âge as-tu ? 10-12 ans 13-15 ans 16-18 ans

Sexe ? fille garçon

Tu es en quelle classe ? -----

La France et toi

Depuis combien de temps es-tu en France ? < 1 an 1 an < 2 ans 2 ans et +

Depuis combien de temps apprends-tu le français ? -----

Les langues et toi

Quelle(s) langue(s) utilises-tu

Sur internet (msn, chat...) : -----

A la maison : -----

Avec les amis : -----

A l'école, utilises-tu ta langue maternelle ?

NON, parce que -----

OUI, (avec qui et pour quoi faire?), parce que... -----

Quelle(s) langue(s) préfères-tu ? Pourquoi ?

Quelle(s) langue(s) voudrais-tu apprendre ?

Portrait des langues

Si le français était

Un objet, ce serait ... ----- parce que -----

Une saison, ce serait ... ----- parce que -----

Un animal, ce serait ... -----parce que-----

Une couleur, ce serait ... ----- parce que -----

Si ta langue maternelle était

Un objet, ce serait ... ----- parce que -----

Une saison, ce serait ... ----- parce que -----

Un animal, ce serait ... ----- parce que -----

Une couleur, ce serait ... ----- parce que -----

Peux-tu dessiner ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle/comprend plusieurs langues (écris quelles langues il/elle parle). Essaie d'expliquer ton dessin en quelques mots..

ANNEXES III

Annexe IIIi : Guide pour l'entrevue individuelle des élèves

- 1- Peux-tu me dire ce que tu penses des activités que l'on fait ensemble le jeudi ?
 - A quoi cela peut servir à ton avis?
 - Est-ce que tu trouves ça facile ou difficile ?
 - Pourquoi ?
 - Est-ce que tu as envie de continuer ces activités après les vacances de Noël ?
 - Pourquoi ?

- 2- Peux-tu me parler de toi et ton pays d'origine ?
 - D'où viens-tu ?
 - Quand es-tu venu en France ?
 - Avec qui es-tu venu en France ?
 - Qui est resté là-bas ?
 - Quelle a été ta première réaction en arrivant en France ?
 - Est-ce que ton pays te manque aujourd'hui ?
 - Pourquoi ?
 - Quelle (s) langue(s) parle-t-on dans ton pays d'origine ?

- 3- Peux-tu me parler des langues que tu connais et de celles dont tu as entendu parler ?
 - Quelles langues peux-tu parler ?
 - Quelles langues peux-tu comprendre ?
 - Quelles langues peux-tu reconnaître à l'écrit et à l'oral ?
 - Pourquoi peux-tu les reconnaître ?
 - Que peux-tu me dire sur ces langues ?
 - Que peux-tu me dire sur les gens qui les parlent ?
 - Quelles langues parles-tu à la maison ?
 - Avec qui ?
 - Pour quoi faire ?
 - Quelles langues parles-tu à l'école ?
 - Où ?
 - Avec qui ?
 - Quand ?
 - Comment te sens-tu quand tu parles tes langues ?
 - Est-ce que tu te sens à l'aise de parler tes langues partout ?
 - Des langues que tu parles, laquelle/lesquelles préfères-tu ?
 - Pourquoi ?
 - Est-ce que tu aimerais que ta langue soit enseignée dans ton école ?
 - Pourquoi ?
 - Est-ce que tu penses que ce serait dur pour les élèves français ?
 - Pourquoi ?

- Qu'est-ce que tu penses du français ?
 - Est-ce que c'est facile d'apprendre le français ?
 - A quoi ça sert ?
 - Est-ce que tu aimes parler français avec tes camarades de l'école ?
 - Qu'est-ce que tu trouves beau dans le français ? ?
 - Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu ne trouves pas beau ?
 - Pourquoi ?
- Qu'est ce que ça veut dire pour toi d'être bilingue ou plurilingue ?
 - Qu'est-ce que ça fait de savoir parler plusieurs langues ?
 - Penses-tu que c'est bien ou pas bien de parler plusieurs langues ?
 - Pourquoi ?
 - Est-ce que ça peut être utile pour apprendre une autre langue ?
 - Pourquoi ?
 - Est-ce que ça peut être utile pour le travail ?
 - Pourquoi ?

Annexe IIIii : Guide thématique pour les entretiens de groupe

I- L'éveil aux langues

1- Regard sur le cours

- Description d'une séance
- Préférence ?
- Aspects positifs et négatifs à partir d'une fiche de déclencheurs de parole dans les thèmes suivant :
- Durée, thèmes, langues traitées, fréquence des cours, support

2- Bilan

- Apport ?
- A quoi ça sert ?

II- Les langues et le plurilinguisme

1- Les langues

- Demander de citer des langues (obj. : voir si certaines langues sont nouvelles ou inattendues)
- Qu'est-ce que vous savez des liens entre les langues ?
- Changement dans leur regard sur les langues

2- Leurs langues

- Utilité dans les cours du jeudi ?
- Réaction lorsque je fais appel à leur connaissance linguistique ?
- Place dans l'école ?
- Utile pour apprendre le français ? comment ?

3- Le plurilinguisme

- Image de leur plurilinguisme : honte, affiche en public ??
- Code-switching : déjà arrivé ? réaction ?
- Réactions quand d'autres parlent des langues étrangères ?

Annexe IIIiii : aide à la prise de parole

Pour chaque thème, entoure un dessin pour dire ce que tu penses des cours du jeudi matin

- La durée : 😊😊 😊 😐 😞 😞😞
- La fréquence : 😊😊 😊 😐 😞 😞😞
- Les thèmes : 😊😊 😊 😐 😞 😞😞
- Les supports de travail : 😊😊 😊 😐 😞 😞😞
- Les langues que l'on voit : 😊😊 😊 😐 😞 😞😞

Autres :

- : 😊😊 😊 😐 😞 😞😞
- : 😊😊 😊 😐 😞 😞😞

ANNEXES IV

Extraits de corpus

IVi – Corpus « Le Petit chaperon rouge » – 31 mai 2007 (non retranscrit)

45'52	B Lucineh Artyom B Artyom B Lucineh B Lucineh	Donc tu penses qu'Artyom est en train de l'oublier [l'arménien] Oui Quoi ? en arménien ? L'arménien Oui un peu Et ça fait quoi ? Et déjà il parle français à son frère Et tu penses qu'il devrait parler arménien à son frère ? Oui + en français il va l'apprendre mais en arménien//
46'14	Artyom	Mais je parle aussi en arménien

IVii – Corpus « Entretien Birlyant » - 21 décembre 2006

253	B	Oui, et tu parles parfois russe ou tchéchéne avec tes amis pour, euh, leur montrer comment ça fait ?
254	Birlyant	Non
255	B	T'as pas envie de leur montrer comment ça fait ?
256	Birlyant	Euh, non
257	B	T'as pas envie de leur dire « tiens, regarde, moi, nous on dit comme ça en tchéchéne ou on dit comme ça en russe ! » ?
258	Birlyant	Non

IViii – Corpus « Les langues, jour après jour » - 7 décembre 2006

254	B	L'Iran c'est quoi comme pays ?//
255	Ashot	De quoi ?
256	B	C'est quoi comme pays ?//
257	Ashot	Musulman + ils finissent la semaine vendredi parce que nous maintenant ils sont pas 2006
258	B	Pourquoi ils finissent la semaine le vendredi alors ?
259	N	G. tu l'as dit + tu l'as dit. Quelle religion ?
260	Lucineh	Musulman
261	Ashot	Oh, M. t'es musulman !
262	N	Que font les chrétiens le dimanche. Où ils vont ?//
276	Lucineh	Ah !, église, église
277	N	Ils vont prier à l'église + que font les musulmans + le vendredi ?
278	Ashot	M. t'es musulman tu sais pas ?!
279	B	Les musulmans en général, qu'est-ce qu'ils font le vendredi ?
280	Birlyant	(?)
281	B	Ils vont où ? + est-ce qu'ils travaillent le vendredi les musulmans ? Ils vont faire quoi ?
282	N	Alors, qu'est-ce qu'ils font les musulmans le vendredi ? ils, ils//
283	Birlyant	Ils prient

IViii – Corpus « La pluie et le beau temps » - le 11 janvier 2007

201	N	Qu'est-ce que c'est les DOM ?
202	Birlyant	DOM en russe ça veut dire maison
203	N	Non, c'est pas//
204	Ashot	(?) ah, je sais ça veut dire (?)
205	B	Ashot, il faut que tu apprennes / avant les vacances ça allait + là tu écoutes + là
206	Ashot	Birlyant (?) elle dit en russe, en russe alors//
207	B	Birlyant, laisse-la dire ce qu'elle pense comme toi tu dis ce que tu penses + enfin pas trop. D'accord Ashot ?
208	Ashot	Mmm, mmm

Dans ces deux extraits, Ashot est très agressif vis-à-vis de Birlyant. Il menace sa face à plusieurs reprise (IViii) et nous supposons qu'à ses yeux, Birlyant, parce qu'elle est l'experte en russe, cristallise ses rancœurs envers les Russes :

124	B	Quand tu étais là-bas tu leur as dit que tu allais venir en France ?
125	Ashot	J'ai pas parlé. Jamais j'ai sorti (?) Je sors nuit un truc comme ça parce que là-bas + vous connaissez le racisme ?
126	B	Oui
127	Ashot	Ça, c'est beaucoup à Moscou. Par exemple ils demandent « t'es Russe ? » tu dis non alors t'es pas un Russe presque t'es mort (?) ils sont tapent