



L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones

Amélie Champalle

► **To cite this version:**

Amélie Champalle. L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. Linguistique. 2013. <dumas-00910152>

HAL Id: dumas-00910152

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00910152>

Submitted on 27 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones

Nom : CHAMPALLE

Prénom : Amélie

UFR Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : FLE

Sous la direction de Cyril Trimaille

Année universitaire 2012-2013

Remerciements:

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 ceux et celles que je voudrais remercier ici.

Je remercie tout d'abord Cyril Trimaille pour sa disponibilité et son implication dans ce travail.

Un remerciement du fond du cœur aux élèves et aux professeurs du collège olympique sans lesquels rien de tout ne cela n'aurait pu se faire. Merci à tous les FLE et FLS pour leurs rires, leurs larmes, leur gentillesse et pour avoir partagé avec moi leur richesse.

J'exprime aussi toute ma gratitude à M. Jean Charles Berthet et Mme Marie-Louise Fuchs pour m'avoir accueillie au CASNAV et accompagnée tout au long de ce projet, pour leurs encouragements, leurs conseils, leur écoute et leur gentillesse.

Je souhaite enfin remercier tout ceux et celles qui m'ont soutenue et à tous mes amis qui ont été à mes côtés principalement Hélène pour avoir pris le temps de lire mes travaux.

Merci à mon compagnon Alvaro qui m'a soutenue pendant ma gestation intellectuelle et mes périodes de stress.

Merci à mes parents et à mes sœurs toujours à mes côtés.

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

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

NOM: CHAMPALLE PRENOM: Amélie

DATE: Le 6 septembre 2013

SIGNATURE: Amélie Champalle



Résumé:

Le projet de cette étude découle d'une pratique de terrain où de nombreux aspects nous ont paru problématiques et pour le moins dignes d'attention. Notre étude s'inscrit dans le cadre des problématiques des recherches en sociolinguistique et en sociodidactique. Dans cette étude, nous nous intéressons aux comportements linguistiques, ainsi qu'aux attitudes et aux représentations d'enseignants et d'élèves vis-à-vis des langues, de leur statut, du bi-plurilinguisme, du parler bi-plurilingue et de la diversité linguistique. Dans notre travail nous portons un grand intérêt sur l'impact de ces représentations sociales et linguistiques sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones. Enfin, cette étude propose de décrire et d'analyser notre démarche qui va de l'enquête sur les besoins et attitudes des enseignants à la conception de la formation, sa mise en œuvre et son évaluation.

Mots clefs: Sociolinguistique, sociodidactique, diversité linguistique, bi-plurilinguisme, représentations sociales, intégration scolaire, intégration sociale, inclusion, éveils aux langues, plurilinguisme, formation.

GLOSSAIRE DES SIGLES :

BEA: Bureau d'enquête et d'analyse

BO : Bulletin officiel

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants du voyage.

CECRL : Cadre Commun de référence pour les langues

CEFISEM : Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

EANA : Elèves allophones nouvellement arrivés

ENAF : Elèves nouvellement arrivés en France

EVLANG : Eveil aux langues à l'école primaire

EVL : Eveil aux langues

FLE : Français langues étrangère

FLS : Français langue seconde

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

L1: Langue première

L2 : Langue seconde

RSA : Revenu de solidarité active

RRS : Réseau réussite scolaire

REP : Réseau ambition réussite

OP : Observation participante

PO : Participation observante

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

ZUS : Zone Urbaine Sensible

Sommaire

Introduction générale.....	11
Questions et hypothèses de recherche	12
Partie I : Ancrages théoriques et notions clés.....	14
CHAPITRE I : Approche de la diversité linguistique et des représentations.....	15
A) Une position entre sociolinguistique et socio didactique	15
1) Pourquoi ce choix ?.....	15
2) La sociolinguistique	15
3) La socio-didactique	16
B) Représentations sociales, attitudes et stéréotypes	16
1) Situer le concept de représentations sociales	16
2) Le contenu de la représentation	17
3) Les fonctions de la représentation.....	17
4) L'organisation de la représentation.....	18
5) Attitudes.....	18
6) Les stéréotypes.....	19
C) Les langues, leur statut et les représentations.....	19
1) L'impact des représentations sur l'apprentissage des langues.....	19
2) Le statut des langues des migrants : Langues périphériques et statut informel	20
D) Plurilinguisme de fait vs idéologie monolingue.....	21
E) Les représentations des langues en contact bi/plurilinguisme	21
1) Quelle(s) définition(s) du locuteur plurilingue ?.....	21
2) Le bi/plurilinguisme et ses manifestations: le parler bi-plurilingue.....	22
3) Les compétences des sujets bi ou plurilingues : essai de caractérisation.....	23
3.1) La compétence de communication.....	23
3.2) Compétence plurilingue	23
3.3) Les caractéristiques du parler bi-plurilingue.....	24
4) Pourquoi valoriser le bi-plurilinguisme?.....	25
CHAPITRE II : De l'intégration synonyme d'assimilation à l'inclusion scolaire: vers une socio- didactique du plurilinguisme.	26
A) De l'intégration synonyme d'assimilation à l'inclusion scolaire	26
1) Intégration sociale	26
2) Intégration scolaire.....	27
3) De l'intégration à l'inclusion scolaire	27
B) Socio didactique du plurilinguisme: approches plurielles.....	28

1) Origines et diffusion	28
2) Essai de définition.....	29
3) Objectifs et enjeux d'une approche plurilingue	30
4) Evaluation d'éveil aux langues: Méthodes et résultats de la démarche d'EVLANG	31
4.1) Attitudes.....	31
4.2) Valorisation des langues d'origines	32
4.3) La motivation.....	32
CHAPITRE III : Contexte et méthode.	35
A) Une méthode ethnographique pour décrire une réalité complexe	35
1) Instruments sociolinguistiques et ethnographiques.....	35
2) Une observation longitudinale	35
3) L'analyse documentaire	36
B) Observation directe in situ et indirecte.....	36
1) Observation directe	36
2) Le journal de bord.....	36
3) Enregistrements vidéos	37
C) Observations indirectes	37
1) L'entretien compréhensif et l'analyse lexicale : objectifs et méthode	37
1.1) L'entretien compréhensif.....	37
1.2) Passation des entretiens.....	38
1.3) Conduite des entretiens	38
1.4) Magnétophone.....	39
1.5) La transcription des entretiens	39
1.6) Echantillons.....	40
1.7) Les limites	40
2) L'analyse lexicale	41
D) Les questionnaires : enquête sur les pratiques langagières déclarées et les représentations des langues vues par les élèves.....	42
1) Rubriques thématiques :	42
2) Passation :	42
3) Limites :	43
4) Echantillon :	43
5) Tableau synthétique :	44
E) Double casquette, double posture :	45

1) Les postures	45
2) Présentation du CASNAV :	46
3) Les missions :	46
F) Participation observante, observation participante :	47
G) Zone d'enquête.....	48
1) Lecture du terrain: Ségrégation urbaine et intégration sociale.....	48
2) La Situation en chiffres	50
3) L'accès à l'éducation	52
4) Le contexte social	52
5) Effectifs.....	53
H) La diversité linguistique au Collège Olympique: réalité concrète ?	54
1) L'échantillon.....	54
2) Résultats.....	55
Partie II : Analyses et résultats.	58
CHAPITRE I : Les pratiques langagières déclarées des élèves et des professeurs.	60
A) Le poids de la norme en France	60
B) Des parcours professionnels aux salles de classe	62
1) Le profil des enseignants	62
2) Les expériences de formation	62
3) Les pratiques linguistiques.....	62
4) Des grands voyageurs	63
CHAPITRE II : Représentations des enseignants.	65
A) Des textes officiels à la réalité: des dénominations porteuses de différences résultats et interprétations des données.	65
B) Ce que nommer l'autre veut dire.....	68
C) Représentations sur l'Intégration des élèves allophones.....	70
D) Représentation du bi/plurilinguisme des élèves par les enseignants.....	72
1) Le bilinguisme : deux monolinguisms	73
2) Un bilingue a une connaissance équilibrée des deux langues, tant à l'oral qu'à l'écrit.....	74
3) Insécurité linguistique	76
4) Etre bilingue atout ou handicap ?.....	76
5) Des procédures d'évaluation inadaptées	78
E) Représentation du bi/plurilinguisme familial	79
F) Représentation des langues/ statut et fonction des langues	81

1) Représentations des langues du côté des enseignants	82
2) Les représentations des langues : du côté des élèves descendants de migrants et allophones	83
3) L'arabe un statut particulier	85
3.1) « Ni français Ni arabe »	85
3.2) Les fonctions du langage	87
3.3) Bilinguisme d'élite vs bilinguisme des migrants	88
CHAPITRE III : Représentations et attitudes des élèves envers les langues et la diversité linguistique	91
A) La place des langues familiales par rapport au français : résultats et analyses des données.....	91
1) Le profil des élèves	91
2) Le profil familial	92
2.1) Le profil langagier au sein de la famille	93
2.2) La transmission des langues.....	94
2.3) L'utilisation de la langue française	95
2.4) L'utilisation et la transmission des langues arabes	96
2.5) L'utilisation et la transmission des langues des élèves allophones	96
3) Langue d'usage avec les frères et sœurs	96
4) Le profil langagier à l'école	98
CHAPITRE IV: Langues, identités et appartenances.	100
A) Définitions de l'identité	100
B) Langue d'appartenance et conflits identitaires	101
1) Lorsque l'individu renie sa langue d'origine :	101
2) Brouillages dans les allégeances linguistiques, malaise identitaire	102
3) La blessure identitaire: « ni d'ici, ni de là bas »	103
4) Conflit de loyauté.....	103
C) Stratégie identitaire : le parler jeune.....	104
D) Motivations et représentations des langues.....	107
1) Etre valorisé pour mieux progresser : attitudes des élèves envers une hypothétique prise en compte de la L1	107
2) « Je » ne suis pas vierge de connaissances.....	108
3) Une situation exolingue	109
4) Des élèves en demande d'ouverture.....	109
E) L'impact des représentations des langues véhiculées par l'institution et la société sur les représentations des élèves allophones et descendants de migrants	110
F) La L1 un obstacle ou un appui ?	112

1) Résultats des entretiens semi-directifs avec les enseignants.....	113
2) Les fonctions de la L1	113
CHAPITRE V : Quelle intégration pour les élèves allophones au sein de l'établissement ?.....	115
A) L'impact des représentations sur l'intégration des élèves allophones des représentations au racisme	115
B) Les médias producteurs et reproducteurs de représentations	116
C) Du côté des enseignants: un point de vue qui oscille entre assimilation et intégration.....	118
D) Du côté des élèves allophones : un constat mitigé	119
Partie IV: Vers une évolution des représentations: la formation des enseignants.	123
A) La formation EVLANG: objectifs et résultats	124
B) Modalités de mise en œuvre	125
C) Descriptif et objectifs de la formation	126
D) Déroulement de la formation	127
E) Contenu de la formation	128
F) Analyse de la formation: résultats du point de vue des participants.....	130
1) Les attentes à l'égard de la formation	130
2) Bilan de la formation	131
3) Evaluation de la formation.....	132
Conclusion générale :	135
Annexes:.....	137

Introduction générale

Un objet de recherche prend souvent sa source à l'occasion d'expériences personnelles ou professionnelles. En 2008, c'est une expérience antérieure, en tant qu'éducatrice de rue non diplômée qui nous a permis de constater combien la langue était un facteur indispensable à l'intégration qu'elle soit professionnelle ou sociale. Cette expérience au contact de personnes aux parcours migratoires et aux répertoires verbaux souvent d'une grande diversité a généré un questionnement sur la reconnaissance de cette richesse migratoire, langagière et culturelle. Nous avons donc souhaité nous interroger sur les possibilités de prendre en compte et de valoriser ces ressources. Cela nous a conduit à nous demander comment l'école prenait en compte ces richesses. Nous avons donc postulé dans des établissements qui accueillaient des élèves allophones.

En 2012, nous avons été recrutée par le Collège Olympique à Grenoble pour un poste d'assistante d'éducation. Nous avons été chargée d'accompagner les élèves allophones. Nous avons donc eu l'opportunité de suivre l'évolution de nombreux élèves jusqu'à leur intégration en classe ordinaire. Cette position privilégiée nous a permis de murir notre réflexion sur les différents obstacles rencontrés par ces élèves au niveau de leur intégration scolaire et sociale. L'observation de l'ensemble de leur parcours nous a amené à formuler différentes hypothèses. Nos expériences nous ont permis de nous rendre compte que la majorité de ces élèves avaient une grande difficulté à s'intégrer socialement dans leurs classes respectives et à lier de nouvelles amitiés. Nous nous sommes donc demandée comment remédier à cet isolement et permettre à ces élèves de se sentir mieux accompagnés dans leur intégration en classe ordinaire.

Notre hypothèse de départ s'articule autour de l'idée que les représentations des enseignants et des élèves à l'égard des différences et des langues semblent être des obstacles majeurs à leur intégration. Les langues de ces populations sont très peu valorisées et considérées comme peu prestigieuses. Il nous a donc paru capital de trouver un moyen d'agir sur ces représentations pour améliorer l'intégration de ces adolescents.

Parallèlement, à la rentrée de 2012, il nous a été demandé dans le cadre de notre master 2 de mener une recherche. Etant, alors plongée dans la problématique de l'intégration des élèves allophones, nous avons décidé d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : en quoi et pourquoi les représentations peuvent-elles être problématique dans l'intégration scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration? C'est pour cette raison que nous avons choisi ce sujet et souhaité interroger élèves et enseignants afin d'avoir accès à leurs représentations.

Par ailleurs, nous avons proposé notre sujet au CASNAV de Grenoble, qui l'a accepté avec intérêt. A partir de ce moment là, la commande de notre recherche était double. D'une part, elle devait répondre aux attentes de notre formation et d'autre part, aux attentes du CASNAV. La commande du CASNAV reposait sur la mise en place d'une formation et de séances d'éveil aux langues au sein de notre établissement.

Il nous a donc fallu concilier ces commandes, mais cela n'a pas été très difficile car elles étaient assez complémentaires. En effet, notre travail de recherche dans le cadre de notre master 2 a nourri la mise en place de notre formation.

Ainsi, s'ajoute à notre problématique de départ le questionnement suivant : dans quelles mesures la mise en place d'une formation et d'une séance d'éveil aux langues sont-elles susceptibles d'agir sur les représentations et améliorer l'intégration de ces élèves ?

Ce travail se situe dans une démarche de recherche-action, puisqu'il a pour double objectif d'identifier et d'analyser les représentations d'enseignants au contact d'élèves allophones et/ou plurilingues, d'une part et, d'autre part, d'amener ces enseignants à prendre en compte et valoriser les langues de ces élèves. Enfin, la recherche est conduite de concert avec les acteurs mêmes du terrain, aussi bien les enseignants, les élèves allophones, descendants de migrants et les surveillants, par le biais d'entretiens, de questionnaire et la mise en place d'une séance pédagogique.

Pour fonder et baliser notre travail, nous nous sommes posée un certains nombre de questions, dont en voici le détail:

Questions et hypothèses de recherche

Question 1 : Quelles sont les langues présentes au collège ? Quelles places occupent-elles ?

Question 2 : Comment les professeurs perçoivent-ils le bi-plurilinguisme des élèves allophones et descendants de migrants ? Comment perçoivent-ils le bi-plurilinguisme familial de ces élèves ?

Question 3 : Quelles sont les représentations et les attitudes d'élèves du secondaire à l'égard des langues et de la diversité linguistique ? Quelles fonctions attribuent-ils à leurs langues ? Quelles places voudraient-ils que leurs langues occupent au sein de l'établissement ?

Question 4 : Y a-t-il un rapport direct ou indirect entre les représentations et l'intégration des élèves ? Si oui lequel ou lesquels ?

Question 5 : Quel est l'impact des représentations des élèves descendants de migrants sur les comportements et attitudes des élèves allophones ?

Question 6 : Jusqu'à quel point les enseignants sont-ils prêts à faire un pas dans le plurilinguisme ?

Question 7 : La didactique du plurilinguisme: quels enjeux ? Quels effets sur les élèves et les apprenants ? Quel accueil de cette didactique de la part des enseignants ? Quelle formation, quelle appropriation de la part de ses derniers ?

Au vu de nos recherches documentaires, de nos lectures et de nos constats sur le terrain nous pouvons formuler les hypothèses suivantes:

Hypothèse 1 : Le contexte du collège est multilingue mais les langues ne sont pas prises en compte à cause d'une idéologie monolingue persistante.

Hypothèse 2 : Le bilinguisme est généralement perçu que ce soit par les acteurs de l'éducation ou d'autres individus comme la maîtrise parfaite de deux langues. Les acteurs de l'éducation se représentent la/ les langue(s) d'origine des élèves plus comme un obstacle que comme une ressource à exploiter.

Hypothèse 3 et 4 : Les élèves allophones et descendants de migrants ont une vision négative de leurs langues et cela peut les amener à rejeter leurs langues d'origines, cela peut provoquer également certains blocages et une insécurité linguistique. Compte tenu que les langues sont souvent rejetées par l'institution les élèves ne veulent pas que leurs langues soient enseignées au collège.

Hypothèse 5 : Les élèves descendants de migrants projettent sur les élèves allophones les représentations dont eux-mêmes sont victimes. Les élèves allophones subissent un double rejet : de la part de l'institution et des élèves qui la fréquentent.

Hypothèse 6 : Au vu des travaux effectués antérieurement par *Candelier et al* (2003) une formation à des approches interculturelles est susceptible d'agir sur les représentations des élèves et des enseignants.

Ce mémoire s'organise autour de quatre parties dans lesquelles sont présentées des cadrages théoriques, des réflexions méthodologiques et des analyses interprétatives, selon une progression dont-il convient d'exposer les grandes lignes.

Dans un premier temps, nous examinerons les concepts qui sous-tendent le cadre théorique de la présente recherche. Nous parlerons ensuite de la méthode qui a présidé au recueil de données et au traitement de celles-ci. Enfin, nous présenterons le contexte social et linguistique dans lequel s'est déroulée notre enquête.

La deuxième et la troisième parties révèlent à travers des résultats quantitatifs et qualitatifs des questionnaires, des entretiens et des observations, les différents thèmes qui ont émergé de la collecte de données. Premièrement, il s'agira d'examiner les représentations, les attitudes ainsi que les pratiques des enseignants à l'égard des langues et des pratiques langagières des élèves allophones et descendants de migrants. Ensuite, nous analyserons les représentations des élèves allophones et des descendants de migrants à l'égard de la diversité linguistique. Enfin, il s'agira de croiser ces différentes représentations.

La quatrième partie sera consacrée à analyser à partir du projet d'EVLANG les concepts et outils nécessaires à l'élaboration d'une formation reposant sur le plurilinguisme pour ensuite proposer le descriptif d'une telle formation et enfin l'analyser.

En résumé, la présente étude vise tout d'abord à mettre en valeur les facteurs qui alimentent et influencent les représentations. Elle s'intéresse ensuite à décrire et comprendre l'incidence des représentations linguistiques sur les pratiques et les comportements des élèves et des enseignants. Enfin, elle a pour but d'analyser en quoi la mise en place d'une formation et d'activités d'éveil aux langues sont susceptibles d'agir sur les représentations.

Partie I : Ancrages théoriques et notions clés.

CHAPITRE I : Approche de la diversité linguistique et des représentations.

A) Une position entre sociolinguistique et socio didactique

Quels que soient les terrains que nous avons pu investir, quelles que soient les nuances des approches méthodologiques que nous avons été amenée à développer pour répondre à telle ou telle spécificité des dits terrains, nous avons constamment eu la même posture scientifique identifiée grâce à nos diverses lectures comme étant socio-didactique. Il s'agit d'une approche qui associe deux disciplines : la sociolinguistique et la didactique.

1) Pourquoi ce choix ?

Sachant que notre sujet de mémoire porte sur les pratiques langagières des élèves allophones et descendants de migrants et sur les représentations sociales nous sommes convaincue que pour réaliser un tel travail, l'enquête sociolinguistique s'avérait nécessaire.

Cependant, nous ne nous sommes pas seulement limitée à l'étude du langage et de la langue sous leurs aspects socioculturels nous nous sommes aidée des résultats de nos enquêtes et de nos observations pour mettre en place une formation afin que les enseignants valorisent les langues des élèves et favorisent ainsi leur apprentissage. Comme notre approche se situe au croisement de la didactique, du plurilinguisme et de la sociolinguistique notre approche peut-être qualifiée de socio-didactique.

Il sera question dans la partie qui suit de présenter brièvement pourquoi et comment notre étude se situe à la croisée de la sociolinguistique et de la socio-didactique.

2) La sociolinguistique

La sociolinguistique est une science de l'homme qui a émergé, il y a près d'un demi-siècle, en partie en réaction à une certaine linguistique structurale élaborée par Ferdinand de Saussure dans son ouvrage intitulé « Cours de linguistique générale » (cité par Boyer, 2001: 10), mais aussi à la linguistique générative initiée par N. Chomsky.

La sociolinguistique, comme l'indique son nom composé, concerne l'étude des rapports entre sociétés et langues mais il faut tout de suite ajouter qu'on désigne sous ce vocable non pas une branche de la linguistique mais une autre conception de la langue, envisagée comme un moyen de communication entre des individus qui constituent une société, avec ses règles, ses rites, ses pratiques; cette discipline ouvre à une autre façon d'analyser les phénomènes linguistiques. D'après Christophe Baylon : « la sociolinguistique est tâchée de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique, en les mettant en rapport avec les structures sociales et englobe tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel » (Baylon, 1991). L'étude sociolinguistique prend en considération des composants sociaux comme l'âge, le sexe, la classe sociale ou encore l'ethnie. Elle étudie la langue dans le contexte des relations entre les groupes sociaux.

Dans cette étude nous nous intéresserons à la pluralité linguistique, à la place qu'elle tient ou qu'elle peut tenir, ainsi qu'aux formes qu'elle prend ou peut prendre dans les contextes

éducatifs. Pour cela nous nous appuyerons sur les études menées par Lambert (2005), Candelier et al (2003) et Moore (2006).

3) La socio-didactique

D'une part, notre étude s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique car elle a pour objet d'étude les usages du langage et des langues au sein d'un contexte donné situé socialement géographiquement et historiquement. D'autre part, notre étude s'inscrit dans une démarche socio-didactique.

L'approche socio-didactique a été définie par Cortier (cité par LE GAL Damien, 2012 : 36) comme :

« Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. »

Notre étude s'inscrit dans cette démarche car c'est le besoin de développer une didactique en phase avec les réalités sociolinguistiques du terrain dont-il est question. La socio-didactique propose ainsi une vision didactique fondée sur la base des spécificités socio-langagières des élèves, prenant ainsi en compte le rapport à la langue des élèves allophones et descendants de migrants.

Nous détaillerons dans le chapitre II les méthodes sociolinguistiques employées pour faire émerger et analyser les représentations, à savoir l'ethnographie en milieu scolaire et les observations indirectes. Les représentations sociales représentent dans cette étude une sorte de cadre général, cadre dont nous allons essayer de définir les contours : puis nous nous intéresserons à deux théories qui sont liées : les attitudes et les stéréotypes.

B) Représentations sociales, attitudes et stéréotypes

« Les français sont romantiques, les italiens parlent avec les mains... » Combien de dictons ou croyances populaires se basent sur des idées reçues, léguées par notre communauté, la société, les politiques, les médias...? Nous nous sommes construits qu'on le veuille ou non avec un certain nombre de représentations dans nos gestes quotidiens, dans nos rapports aux autres. L'étude des représentations sociales (et des attitudes) qui portent sur les langues, les locuteurs ou les groupes linguistiques a été développée dans le cadre de la sociolinguistique.

Ce qui pose question, c'est l'interprétation de ces représentations et leur impact sur les individus. Travailler sur les représentations c'est donc « observer comment cet ensemble de valeurs de normes sociales et de modèles culturels, est pensé et vécu par des individus de notre société ; étudier comment s'élabore, se structure logiquement, et psychologiquement, l'image de ces objets sociaux ». (Herzlich, cité par Jouet le Port, 2006). Le but de notre travail est de montrer le réel impact que les représentations ont sur l'intégration des élèves, sur leurs relations avec les enseignants et les autres élèves.

1) Situer le concept de représentations sociales

Au XIX^{ème} siècle, Durkheim fut le premier à évoquer la notion de représentation dans l'analyse des faits sociaux. Il distingue les représentations individuelles et les représentations collectives. Les représentations individuelles découlent de la conscience propre à chaque individu. A l'opposé, les représentations collectives découlent de la société dans sa globalité. De nombreux scientifiques, tel que Denise Jodelet, s'accordent pour définir la représentation comme :

« Une connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (1989, citée par Castellotti & Moore, 2002:8).

Le concept de représentation sociale permet de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont-ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Leurs analyses jouent un rôle essentiel pour l'étude du sens commun, mais aussi pour celles des relations sociales au sens large. Nous fabriquons des représentations pour appréhender le monde qui nous entoure, pour le comprendre, pour nous y ajuster. Cette connaissance s'élabore à partir de nos propres codes d'interprétation et elle constitue en ce sens un phénomène social car c'est en interagissant avec d'autres que nous les construisons. Ces représentations orientent nos conduites et régissent notre relation au monde et aux autres.

2) Le contenu de la représentation

Emergeant dans un contexte social et culturel bien précis, le contenu de la représentation s'organise autour de trois dimensions essentielles qui sont selon Moscovici ¹ : l'attitude, l'information et le champ de représentation.

- L'attitude exprime un positionnement, une orientation générale, positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation.
- L'information renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation.
- Et le champ de représentation correspond à l'organisation sous-jacente de ces connaissances.

Le contenu d'une représentation est constitué d'éléments à la fois cognitifs et affectifs. C'est un ensemble d'informations organisées et structurées relatives à un objet. Les individus ne disposent pas de la globalité des informations, ils n'ont que des informations relatives à certains aspects de l'objet, c'est l'ensemble de ces aspects qui constitue le champ de la représentation.

3) Les fonctions de la représentation

D'après Abric, un des premiers auteurs, à s'être interrogé sur la structure même de la représentation sociale, les représentations sociales comportent quatre fonctions principales :

- Une fonction de savoir : elles vont permettre, de par leurs contenus, à la fois de comprendre et d'expliquer la réalité. Ces savoirs « naïfs » ² vont permettre la communication et les échanges sociaux.

¹ Psychosociologue qui a repris et donné du renouveau aux concepts développées par Durkheim.

² Cette forme de connaissance, parce qu'elle se distingue de la connaissance scientifique, est parfois appelée savoir naïf.

- Une fonction identitaire : les représentations servent à définir l'identité sociale de chaque individu et préserve ainsi la spécificité des groupes sociaux. Cette fonction va intervenir dans le processus de socialisation ou de comparaison sociale.
- Une fonction d'orientation : les représentations sociales vont permettre aux sujets d'anticiper, de produire des attentes mais également de se fixer ce qu'il est possible de faire dans un contexte social particulier.
- Enfin, une fonction justificatrice: elles peuvent intervenir a posteriori et ainsi justifier nos choix et nos attitudes. Par là, elles jouent un rôle essentiel dans le maintien ou le renforcement des positions sociales.

4) L'organisation de la représentation

En 1976, Abric propose la théorie du noyau central. Selon ce modèle, une représentation sociale s'organise autour d'un noyau central, composant fondamental qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Ce noyau est consensuel et collectivement partagé. Il se caractérise par une cohérence, une stabilité qui lui permet de résister aux changements. D'autres éléments dits périphériques s'organisent autour de ce noyau central. On a d'un côté : le système central qui est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux et qui structure les pensées relatives à l'objet. On a d'un autre côté : le système périphérique, en prise avec les contingences quotidiennes, qui permet, dans une certaine mesure, l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés.

Toutefois, les représentations ne sont pas toujours faciles à cerner, ces difficultés tiennent à la perméabilité des frontières entre notions voisines, comme celles d'attitudes ou de stéréotypes dont les définitions comme le cite Moore « s'entremêlent et se superposent ». (2001:9).

Dans notre étude des représentations nous tenterons de comprendre les attitudes et les comportements qu'elles engendrent. Comme nous allons être amenés à utiliser et analyser ces différentes notions (attitudes, stéréotypes) il nous semble nécessaire de clarifier ces termes.

5) Attitudes

Les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, sont toutes deux empruntées à la psychologie sociale, elles présentent de nombreux points de rencontre et elles sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre (Doise, cité par Moore, 2001:12). Cependant, la plupart des chercheurs préfèrent les distinguer ainsi l'attitude est généralement définie comme étant:

« Une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet. » (Kolde, 1991, cité par Castellotti & Moore, 2002:7).

Autrement dit, selon Castellotti et Moore les attitudes regroupent:

« Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituant ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent-être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. » (Castellotti & Moore, 2002:7).

A présent que nous avons caractérisé la notion de représentation sociale et d'attitude, il importe de s'attarder sur celle de stéréotype, qui relève également de la psychologie sociale, et est largement employée pour qualifier certaines représentations.

6) Les stéréotypes

Le mot stéréotype est utilisé par plusieurs disciplines où il renvoie à des notions diverses. En psychologie sociale, le stéréotype fait référence à « une représentation (vraie ou fausse), qui détermine pour partie notre perception du monde et les comportements que nous pouvons adopter à l'égard d'autrui ». (Amossy et al, 1997). Ferréol et Jucquois donnent du stéréotype la définition suivante:

« Les stéréotypes en tant que constituant des représentations sociales, sont plus précisément « des raccourcis cognitifs » « des schémas perceptifs » ou des théories implicites de la personnalité, relativement rigides, que partagent les individus appartenant à une entité donnée à propos de l'ensemble des attributs ou des membres d'un groupe et du sien propre. » (Ferréol et Jucquois, Cités par Sadiq, 2012)

Les stéréotypes sont donc une sorte d'image mentale qu'un individu a d'un groupe d'individus et des individus appartenant à ce groupe. Ils ont un rôle important dans le processus cognitif des attitudes linguistiques. C'est « une forme spécifique de verbalisation d'attitudes » (Moore, Castellotti, 2002: 8), caractérisée par l'accord des membres d'un groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre dans sa différence. Par ailleurs, Calvet souligne que :

« Derrière les stéréotypes se profile la notion de bon usage, l'idée qu'il y a des façons de bien parler et d'autres, qui par la comparaison sont à condamner ». On trouve ainsi chez tous les locuteurs une sorte de norme qui les fait décider que telle forme est à proscrire, telle autre à admirer: on ne dit pas comme cela, on dit comme cela etc. ». (Calvet, cité par Sadiq, 2012).

Dans la partie ci-dessous, nous nous intéresserons à l'impact des représentations sur l'apprentissage des langues.

C) Les langues, leur statut et les représentations

1) L'impact des représentations sur l'apprentissage des langues

Les images construites sur telle ou telle société, tel ou tel groupe social, influencent les motivations des apprenants de façon positive ou négative envers les langues, et par voie de conséquence c'est l'intérêt des apprenants pour ces langues qui est mis en jeu : « les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher de les apprendre » (Beacco & Bryam, 2002, cité par Gabin : 1). Cela rejoint les recherches dans le milieu scolaire effectués par (Matthey 1997, Zarate 1997, Candelier 2003) qui montrent que « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont les normes, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user » (Dabène, citée par Moore, 2001:9). Comme l'intégration scolaire des élèves allophones et descendants de migrants passe par la langue du pays d'accueil il est important pour eux d'avoir une vision positive de la langue cible. En didactique, comme le souligne Bernard Py, les représentations produites par les apprenants sur la langue cible, de ses usagers constituent un facteur important concernant le succès ou l'échec dans l'appropriation de la langue (Py,

cité par Amin, 2005:61), ces images « déterminent le pouvoir valorisant ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (Moore, 2001:1).

C'est pour cette raison que traiter des représentations des langues dans le cadre de ce travail nous paraît essentiel, pour répondre à la question suivante: y a-t-il un rapport direct ou indirect entre les représentations et l'intégration scolaire des élèves allophones?

Au vu des théories exposées, nous supposons que si l'élève ne se représente pas positivement sa ou ses langue(s) d'origine cela peut influencer son apprentissage dans la langue cible.

Cela nous conduit à nous interroger sur l'origine des représentations: quelles représentations peuvent amener un individu à rejeter sa langue ou ses langues d'origine ou celle du pays d'accueil? D'après nos lectures, les locuteurs peuvent être amenés à remettre en question leurs choix linguistiques ou leur façon de parler selon les représentations qu'ils ont de leurs langues ou selon la place ou le statut de leurs langues dans le pays d'accueil. Nous avons tenté dans les parties suivantes d'identifier et de comprendre l'origine de ces représentations.

2) Le statut des langues des migrants : Langues périphériques et statut informel

La question du positionnement des langues a été abordée notamment par Calvet (1999) qui a proposé un modèle dit 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. C'est ainsi que nous trouvons souvent les langues des enfants de migrants dans la périphérie à l'exception de l'anglais que Louis Jean Calvet appelle « langue hyper centrale ». Au-delà de cette réflexion, l'approche que propose Calvet nous permet de pointer un fait essentiel : langues et locuteurs ne peuvent être dissociés. Autrement dit : « des images des langues (...) reflètent des images des locuteurs » (Moore, 2006: 30-31). Toutefois, des paramètres plus informels permettent de conférer un statut aux langues en présence dans un espace social.

Ainsi, de nombreuses langues disposent d'un statut informel établi et admis officiellement comme c'est le cas par exemple pour les langues officielles, nationales ou même dites minoritaires. 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 en commun ce que Dabène (citée par 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 loyauté qu'on accorde à un groupe à travers la langue.

Comme nous pouvons le constater, la langue au sein d'une nation perd sa fonction purement communicative pour gagner ce statut informel et devenir un élément fondateur du pays, de la fierté d'un peuple. En France, c'est l'idéologie monolingue qui est dominante. Pour tenter de comprendre la place des langues au sein du pays et plus précisément de ses institutions il importe de se tourner vers le passé pour se référer à l'histoire de la langue française et à ses lois. Un bref aperçu historique nous permettra de mettre en évidence les faits linguistiques marquants qui ont forgé cette idéologie.

D) Plurilinguisme de fait vs idéologie monolingue

L'idéologie monolingue s'est installée progressivement et persiste encore de nos jours³. La première période la plus marquante dans l'expansion de cette idéologie est celle de la Révolution française, à cette époque, on éradique toutes les langues autres que le français et les variations régionales notamment grâce à l'école et, plus tard, à l'expansion coloniale. Une forme de purisme et un sentiment de supériorité en a découlé, manifesté dans les structures telles que l'Académie française. « *Il en résulte une idée très normée voire des attitudes très normatives par rapport à la langue, une intériorisation très forte de la dévalorisation liée aux variations (dues aux classes sociales, aux générations...)* » (Auger, 2010: 40). C'est au cours de cette époque que naît un lien d'inhérence entre langue et nation, supposant qu'à travers une seule et unique langue, la République serait par là même, « une et indivisible ». Il n'y aurait en France et parmi les citoyens qu'une seule identité nationale, une culture française, véhiculée par la langue française.

Ce monolinguisme, solidement ancré dans la tradition de l'enseignement républicain constitue la base idéologique, avouée ou non, de l'approche des langues dans les programmes scolaires. C'est la raison pour laquelle l'institution scolaire peine à maintenir ou à développer le plurilinguisme en milieu ordinaire. Régie par des normes rigides et par la tradition, l'école vise la transmission d'un savoir commun et a pour vocation de créer de l'identique.

Ce bref aperçu nous permettra de mieux comprendre pour la suite de cette étude pourquoi les pratiques langagières des élèves et les variations sont victimes de représentations négatives. Seulement, nous verrons que ne pas reconnaître le véritable statut des langues de migrations sur le territoire, c'est ne pas reconnaître leurs compétences et c'est surtout les empêcher de faire valoir cette compétence. Les représentations de leur compétence sont fonction de la représentation de leur statut.

Si nous avançons l'idée que parler une langue c'est exister, alors pourrions-nous tenter l'hypothèse inverse : parler une langue sans statut formel et ne bénéficiant d'aucun statut informel positif serait ne pas exister.

E) Les représentations des langues en contact bi/plurilinguisme

1) Quelle(s) définition(s) du locuteur plurilingue ?

Le bi-plurilinguisme tout comme d'autres phénomènes sociaux font l'objet de représentations sociales. Roulet (cité par Achraf, 2005: 64). A remarquer, que les enseignants et les apprenants ont une conception extrêmement restrictive de ce qu'est une langue, ces propos sont confirmés par les travaux de Castellotti & Moore (1999) menés auprès d'adolescents qui se représentent les langues comme des catalogues dans lesquels nous pourrions puiser nos besoins.

En effet, la plupart imagine lors du contact des langues, la compétence bilingue comme une somme ajoutée, potentiellement superposable de deux langues. Cela nous conduit à nous interroger sur les définitions implicites qui se cachent derrière ces prises de position et se demander ce que révéleraient les réponses à un sondage cherchant à mettre à jour les critères

³ Selon Hélène Favreau l'idéologie monolingue se serait même installée à partir du 1er Siècle. (2011; 15-42).

supposés attester de la légitimité du « vrai bilingue ». Combien de langues faut-il pratiquer, dans quelles situations, avec quel degré de maîtrise? Quand et où faut-il les avoir apprises? Y a-t-il des langues plus prisées que d'autres? On peut essayer de tracer les portraits robot du parfait bilingue, en imaginant les représentations qui circulent autour de cette question: (Castellotti, 2006:321)

- « Il parle au moins trois langues, parmi lesquelles obligatoirement l'anglais, de préférence le français et au choix : une langue de proximité (italien, allemand) ; une langue de grande diffusion (espagnol, chinois mandarin, arabe standard) ; une langue exotique, mais de bonne famille (japonais, coréen, norvégien...). En revanche, si parmi les trois langues on trouve l'arabe dialectal marocain et/ ou le créole haïtien, le locuteur en question ne sera probablement pas perçu comme plurilingue.
- Il a appris ses langues dans la petite enfance, essentiellement de manière « naturelle » (dans la famille/ au contact de pairs, etc.)
- Il a une compétence de « quasi natif » dans ces trois langues (ou au moins deux d'entre elles), aussi bien à l'écrit qu'à l'oral et il ne fait pas de mélange entre elles lorsqu'il communique avec des tiers ». (Castellotti, 2006:321)

Si on se fonde sur ce type de représentations, l'école qui viserait à former des plurilingues devrait enseigner:

- Les bonnes langues
- Le plus tôt possible
- En imitant les conditions « naturelles » de leur acquisition
- En fixant comme objectif une maîtrise parfaite et complète de celle-ci. (Castellotti, 2006: 322)

Une telle vision du plurilinguisme correspond, selon Castellotti « aux conceptions majoritaires ayant cours à l'heure actuelle au sein du système éducatif, français tout au moins, et plus largement dans la société. Avec le résultat que les personnes ayant appris les langues à l'école sont persuadées qu'elles ne sont pas plurilingues » (Castellotti, 2006: 322). Il s'agira dans notre recherche de vérifier si ces représentations ont évolué ou si elles sont encore ancrées dans le système éducatif.

Une fois brossé ce tableau, quelque peu caricatural, il est vrai, il s'agit de réfléchir dans la partie suivante, au niveau de la recherche en didactique des langues, aux manières de reformuler la question du plurilinguisme.

2) Le bi/plurilinguisme et ses manifestations: le parler bi-plurilingue

« Qu'ils se réfèrent à l'espace social, l'espace politique, l'espace éducatif ou même l'espace familial, le bilinguisme et le plurilinguisme sont deux termes qui donnent lieu à nombre de débats passionnés. » (Hélot, 2007:7).

Nous nous référons dans cette étude à une conception du bi-plurilinguisme non pas comme addition juxtaposée de monolinguisme (Bloomfield) mais comme une « compétence plurielle, complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Coste, Moore, Zarate, 1997). D'après Grosjean, les personnes bi-plurilingues sont décrites comme des personnes :

« *Qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elle (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues* » (Grosjean, cité par Nante, 2011:7).

En suivant cet auteur, on peut considérer le bi-plurilinguisme comme une modalité particulière d'actualisation du répertoire verbal. La définition du répertoire verbal a été établie par le sociolinguiste John Gumperz et renvoie à :

« *L'ensemble des ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans les diverses situations de communications auxquelles il participe.* » (Gumperz, cité par Trimaille, 2012:32).

Le répertoire de chaque individu est ainsi considéré comme une construction dynamique, constituée de ressources plurielles, diversifiées et évolutives, en perpétuelle reconfiguration. Toutefois, nous verrons que la définition de Bloomfield bien qu'ancienne semble encore perdurer dans les représentations des non-experts.

3) Les compétences des sujets bi ou plurilingues : essai de caractérisation

3.1) La compétence de communication

En s'appuyant toujours sur les travaux des ethnographes de communication et cette fois plus particulièrement sur une notion développée par Dell Hymes, il faut (re)placer l'ensemble des ressources linguistiques qui constituent le répertoire verbal dans un ensemble plus vaste qui est la compétence de communication :

« *Ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs* », la notion centrale étant : « *la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens plus large.* » (Gumperz, Hymes, cités par Costa, 2005:58).

La compétence à utiliser une ou plusieurs langues ne dépend donc pas de connaissances uniquement linguistiques mais également sociales.

3.2) Compétence plurilingue

Les sujets bi-plurilingues ont à leur disposition plusieurs langues pour communiquer. Ces langues ne sont pas utilisées indifféremment mais en fonction de la situation de communication. On parle alors de compétences bi ou plurilingues. La compétence plurilingue est une notion qui a fait l'objet de nombreuses études et publications ces dernières années et dont-on peut maintenant considérer qu'elle comporte un certain nombre de caractéristiques. On désignera par compétence bi ou plurilingue :

« *La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'opinion majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.* » (Coste, Moore et Zarate, 1998:12).

Cette définition met l'accent selon Hélot :

« Sur le fait qu'au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il ne classe pas ses langues et ses cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence plurilingue et pluriculturelle .»

Comme l'explique Coste cité par Christine Hélot il s'agit d'une compétence déséquilibrée :

« Ce n'est pas la juxtaposition qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une relation entre ses différentes composantes. D'où la nécessité de penser cette compétence comme déséquilibrée (le répertoire étant composé de variété inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités. » (Hélot, 2007:179).

En résumé, il s'agit de la capacité à mettre en œuvre, en contexte, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées. Qui dit répertoire dit ensemble mouvant, évolutif adaptable de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que des stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans des contextes diversifiés (Moore & Castellotti, cité par Castellotti, 2006: 322).

L'une des autres caractéristiques de cette compétence est le parler bi/plurilingue, on nomme « parler bi/plurilingue » un mode d'exploitation d'un répertoire bi ou plurilingue dans les conversations entre membres d'un même groupe migrant (par exemple) qui se traduit par la présence intentionnelle de marques transcodiques (Boyer, 2001: 63). Il s'agira dans la partie suivante de décrire les caractéristiques de ce parler bi-plurilingue.

3.3) Les caractéristiques du parler bi-plurilingue

Pour neutraliser l'opposition entre deux langues Lüdi et Py parlent de « parler bilingue » (Cité par Trimaille, 2012:36) tout comme C. Trimaille nous opterons pour notre part pour l'expression parler bi-plurilingue, afin d'insister sur le fait que le locuteur peut disposer de plus de deux langues dans son répertoire. Les marques transcodiques constituent une des caractéristiques du parler bilingue, Lüdi les définit comme étant :

« Les traces dans le discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques, interférences....) » (Cité par Trimaille, 2012:36)

L'une des traces qui nous intéresse et qui sera étudiée dans cette étude est : l'alternance codique, également appelée codeswitching, elle se définit selon Gumperz comme :

« La juxtaposition à l'intérieur d'un échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents. » (Gumperz, cité par Trimaille, 2012:36).

Gumperz distingue des alternances situationnelles dans lesquelles le changement de langue est déterminé par un élément de la situation (par exemple un changement d'interlocuteur) et des alternances conversationnelles ou métaphoriques qui sont plus liées au contenu du message ; par exemple le changement de langue peut permettre de rapporter des propos tenus dans une autre langue, peut servir à référer à une réalité qu'aucun mot ne désigne précisément dans la langue utilisée. Au cours de notre travail, nous verrons que les pratiques des adolescents sont caractérisées par d'importantes variations y compris chez les élèves monolingues, cet état de bi-plurilinguisme qui se manifeste par l'alternance codique n'est pas le fruit d'une incompétence dans la langue cible, mais relève d'une stratégie discursive. Cependant, nous verrons au cours de notre analyse qu'elles font encore souvent l'objet de représentations négatives. Dans la partie suivante, nous allons vous expliquer pourquoi il nous semble important de prendre en compte le bi-plurilinguisme des élèves.

4) Pourquoi valoriser le bi-plurilinguisme?

Tout d'abord, car les situations de contact de langues ne concernent pas uniquement des sujets utilisant deux langues mais nombreuses sont les personnes qui utilisent plus de deux langues dans leur vie quotidienne. (Nante, 2011:7) Cette situation est également vraie au sein de l'école française qui accueille un nombre important d'enfants vivant au contact de deux ou plusieurs langues. Ainsi, Moore citant une étude de Deprez (citée par Nante, 2011:7) indique que dans les écoles parisiennes « au moins un enfant sur quatre parle en famille une autre langue que le français ». Nous vivons donc dans une société de plus en plus plurilingue, face à cette réalité, l'école doit désormais essayer de prendre en compte cette diversité.

D'autant plus, que sur le plan du développement cognitif, les recherches sur le bi-plurilinguisme font état d'un apport important pour les sujets vivant au contact des langues, notamment pour le développement des aptitudes métalinguistiques.

Pour Hamers et Blanc :

« Suivant que les deux langues sont valorisées ou non dans l'environnement de l'enfant, celui-ci développera des formes différentes de bilinguïté. Si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra en tirer un bénéfice maximum sur le plan du développement cognitif (...) au contraire, si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle de l'enfant est dévalorisée dans l'environnement de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné et, un des cas extrêmes, accusé un retard à celui de l'enfant monolingue. » (Cité par Nante, 2011:7)

Un de nos objectifs lors de cette étude sera de vérifier si cette affirmation peut-être validée sur notre terrain. Afin de contextualiser des éléments qui nous permettront de mieux saisir la portée de notre étude nous allons, dans la partie suivante, faire le point sur les notions d'intégration et d'assimilation.

CHAPITRE II : De l'intégration synonyme d'assimilation à l'inclusion scolaire: vers une socio-didactique du plurilinguisme.

« Dans ces années-là, l'approche de la langue était par principe mécanique... elle exigeait de s'arracher à son monde pour se transporter dans un monde sur lequel on n'avait guère de prise, mais à quel prix : celui de l'anéantissement de la mémoire et de l'aplatissement de l'âme... ».

Appelfeld. A (2004), *Histoire d'une vie*. Ed. De l'Olivier.

A) De l'intégration synonyme d'assimilation à l'inclusion scolaire

Au fil de notre mémoire, les termes *intégration*, *inclusion*, *exclusion* et *assimilation* sont récurrents et nécessitent d'être définis précisément. Voici dans la partie suivante les définitions associées à chacun des termes utilisés.

1) Intégration sociale

Etymologiquement, le terme « *intégration* » est dérivé du mot latin *intégro, avi, atum, qui signifie « intégration »*, dont le verbe latin : *integrare* (intégrer). Selon les dictionnaires Petit Larousse et Petit Robert : intégrer, c'est comprendre, inclure, participer, incorporer à une collectivité, à un milieu donné. Toutefois, les dimensions de l'intégration sont plurielles et ne peuvent se limiter à cette définition. Cerner le concept d'intégration s'avère un exercice relativement difficile car de multiples définitions existent pour l'expliquer. D'après Sayad (citée par Martinez, 2000: 6) « l'intégration, ainsi d'ailleurs que beaucoup de termes plus ou moins associés à l'immigration (multiculturel, exclusion, assimilation...) est un concept flou, polysémique, dont la définition évolue avec le temps et la perception de l'immigration ». Dans cette étude, nous rejoignons la définition de Ferréol et Jucquois selon laquelle intégrer se rapporte à : « l'ensemble des liens sociaux qui font qu'un individu est inscrit dans telle société et en partage les codes » (Cité par INRP⁴, 2007 : 13).

Cependant, toutes les interprétations du terme ont en commun la même idée générale, à savoir que l'intégration est « un processus par lequel un individu devient membre d'un groupe social, ou un groupe social membre d'une société ». D'une façon pragmatique, cette intégration suppose que les immigrants et leurs descendants doivent s'initier et s'insérer dans toutes les sphères de la vie collective du pays d'accueil. Ils doivent relever simultanément toute une gamme de défis pour justifier de façon manifeste leur intégration tant sur les plans linguistiques, culturels, socioéconomiques et institutionnels.

D'autres concepts sont étroitement liés à l'intégration comme celui d'assimilation. L'assimilation est un processus de disparition totale des traits culturels minoritaires. Dans le processus d'assimilation, soit le migrant ne souhaite pas conserver son identité soit la société souhaite qu'il soit assimilé, qu'il s'adapte, s'assimile au pays d'accueil et qu'il se fonde dans la masse. Alors que l'intégration est un processus qui permet, tout en adoptant pour le groupe

⁴ Approches interculturelles en éducation

minoritaire les valeurs et la culture du groupe majoritaire, de conserver certains traits culturels initiaux, c'est plus particulièrement sur la notion d'intégration scolaire que nous porterons notre attention dans cette étude.

2) Intégration scolaire

La notion d'intégration scolaire est aussi polysémique que celle d'intégration dans la mesure où les auteurs qui y recourent l'utilisent à plusieurs fins : tantôt pour déterminer une conception philosophique, tantôt pour désigner un mode d'organisation pédagogique. L'intégration scolaire suggère de façon générale la scolarisation dans le cursus ordinaire, d'élèves allophones. L'intégration scolaire s'est construite sur les bases du principe de normalisation. Il s'agit de supprimer les étiquettes données aux élèves allophones et de mettre en place les moyens nécessaires pour permettre à tous les enfants d'être scolarisés dans des conditions aussi proches de la norme. Cela sous-entend un soutien pédagogique pour faire face aux besoins spécifiques de ce public. Il y a eu de nombreuses avancées pour favoriser l'intégration de ce public, toutefois, même si l'intégration scolaire permet et favorise le contact et les échanges sociaux entre les élèves allophones et les autres élèves elle se situe dans une logique assimilatrice. En effet, dès son arrivée, l'élève allophone est intégré dans une classe spécifique à laquelle il faudra s'adapter et acquérir un niveau de français suffisant avant d'intégrer une classe ordinaire. Cette intégration scolaire est donc liée de façon évidente à l'idée de ségrégation puisqu'il y a une séparation évidente entre classe de français langue étrangère et classe ordinaire. L'intégration scolaire relève actuellement davantage d'un processus d'acculturation (possibilité de perte progressive de la culture d'origine) et d'assimilation que d'un processus d'inclusion. L'un des objectifs des sciences du langage aujourd'hui est de saisir comment nous pouvons passer d'un processus d'intégration ou d'assimilation à un processus d'inclusion. Avant de proposer quelques pistes didactiques pour mener à bien cette transition, il est important de définir en amont la notion d'inclusion.

3) De l'intégration à l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire suggère un renversement de la réalité exposée ci-dessus. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée en raison de différences ou de particularités. L'éducation inclusive au contraire est une position radicale qui tend à ce que les écoles se transforment pour que tous les enfants soient accueillis sur la base d'un droit égal. Poser ce principe signifie reconnaître la diversité à l'École, une École qui prenne en compte et accepte les différences. Force est de constater que le seul changement de mot ne suffira pas à changer les pratiques mais il permettra au moins de penser autrement l'accueil de tous les enfants à l'école car les mots font aussi les choses.

Le rapport annuel des inspections générales de 2009, (MEN/MESR, 2009:18) indique ainsi que :

« Le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible (...). Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves (...) Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la

diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves. »

Autrement dit, dans une perspective d'intégration, c'est sur les élèves et leurs parents que repose l'effort d'adaptation alors que dans une perspective inclusive, on considère que c'est à l'École de s'adapter et de prendre en compte la diversité des élèves. Il s'agira au cours de notre étude d'analyser dans quelle perspective les enseignants interrogés se situent. (Chapitre II). Toutefois, dans le but d'adopter une perspective inclusive voici quelques pistes didactiques susceptibles d'agir sur les représentations pour tenter de favoriser l'inclusion des élèves allophones et descendants de migrants.

Mais avant cela, il nous semble bon d'avertir le lecteur que les mots que nous employons illustrent la façon dont on se représente mentalement une réalité. Dans les lignes et chapitres consacrés à la partie des résultats, les acteurs enquêtés utilisent le terme d'intégration ; nous verrons lors du chapitre II que celui-là est utilisé pour désigner « un processus par lequel l'immigrant participe pleinement à la société d'accueil par une activité professionnelle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, l'apprentissage de la langue et des normes de comportements ». (Legendre, cité par Lamarre, 2006: 46). A l'inverse, lorsque nous parlerons en tant que chercheuse nous utiliserons le terme *inclusion*. Car, l'analyse de nos pratiques nous a amené à réfléchir sur ces concepts. Ce terme nous semble donc plus précis face à la généralité du terme *intégration* et mieux désigner la réciprocité du processus en question. La notion d'inclusion a semblé plus adéquate pour traduire l'idée que le nouvel arrivant trouve une place au sein d'un ensemble en mouvement alors que le terme « intégration » nous a semblé davantage renvoyer à une forme d'adaptation des normes collectives et institutionnelles.

Encourager et promouvoir une société inclusive sous-entend la mise en place de programmes et de pratiques qui facilitent la mise en place de relations positives qui valorisent et reconnaissent la diversité linguistique mais aussi culturelle. En Europe, de telles approches ont été développées à travers la mise en place de programmes tels que Language Awareness et Eveils aux langues. Nous parlerons donc de l'évolution de ce mouvement et nous soulignerons quelques résultats de la recherche empirique la plus significative dans ce domaine, le projet EVLANG.

B) Socio didactique du plurilinguisme: approches plurielles

1) Origines et diffusion

L'éveil aux langues appartient avec diverses autres approches didactiques, à ce que Candelier appelle les approches plurielles des langues et des cultures. L'éveil aux langues est apparu en Grande-Bretagne au début des années 80' grâce à Hawkins (1984) ainsi qu'à James et Garrett (1991) qui sont à l'origine du *Language Awareness*. Son but est de développer la capacité de concevoir le langage objectivement comme un phénomène et de le regarder de façon critique et analytique comme un objet d'étude. Les objectifs de ce courant visaient à favoriser chez les écoliers anglais : la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues issues des minorités linguistiques pour mieux intégrer les élèves issus de l'immigration. Dans le cadre du *Language Awareness*, Hawkins et son équipe ont proposé des activités qui leur permettaient

de mettre l'accent sur des capacités telles que l'observation, l'analyse et la comparaison. Ces activités portaient sur des problèmes très divers que Hawkins regroupe en 6 domaines : la communication, la diversité et l'évolution des langues, leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques), le langage parlé et le langage écrit, l'apprentissage des langues. (De Pietro, 2003).

Avec ce courant, d'autres projets naissent la même année, selon De Pietro (2003:166) le terme *Éveil aux langues* est apparu dans le monde francophone dans les années 90', sous l'impulsion d'abord de Louise Dabène (en 1992), à Grenoble, puis de Christiane Perregaux à Genève (En 1995). Il souligne que des démarches similaires peuvent être trouvées, avec d'autres dénominations : en Italie « *educazione plurilinguistica* », en Allemagne « *Bagegnung mit Sprachen* » et en France, chez d'autres didacticiens « *Éducation aux langues et aux cultures* », (Macaire, 2002).

2) Essai de définition

Il s'agira dans cette partie de définir les principales caractéristiques de la démarche d'éveil aux langues.

Tout d'abord, le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) définit l'approche comme :

« Une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire ou de consolider des stratégies de passage inter linguistique et de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère. La démarche s'inscrit dans une perspective de didactique intégrée fondée sur le décloisonnement des disciplines, sur la transversalité et sur la construction de compétences de type plurilingue, à partir de modèles de développement des capacités langagières en langues maternelle et étrangères sur les répertoires des apprenants et sur la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation de passages d'une langue à d'autres. »

Candelier (2003: 20) définit ainsi l'éveil aux langues :

« 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 peut être ou non des langues maternelles de certains élèves). On travaille donc dans cette approche sur plusieurs langues, qui peuvent être la langue de scolarisation, des langues enseignées à l'école, des langues apportées par des enfants issus de la migration, d'autres langues encore, qui ont des statuts très divers. »

Jean François de Pietro rejoint l'affirmation de Candelier et définit l'éveil aux langues comme une « *approche plurielle des langues et des cultures* » :

« Les activités proposées ont pour but de doter les élèves d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et attitudes relatifs tout à la fois au français en tant que langue de la communauté, d'une certaine identité collective, et en tant que la langue vecteur des apprentissages à l'école, aux langues présentes dans l'environnement immédiat mais aussi cognitif des élèves langues des camarades d'autres origines linguistiques, langues occultées du territoire, langues de l'Europe, du monde . » (De Pietro, 2003:166)

De Pietro affirme que les activités proposées ne visent pas en premier lieu l'apprentissage des langues autrement dit, les activités didactiques proposées dans ce cadre ont toutes comme caractéristiques de faire travailler l'apprenant sur plusieurs langues sans avoir pour ambition première de les enseigner.

Selon Matthey (2003:11-12), l'éveil aux langues vise à :

« Favoriser l'émergence d'une nouvelle culture langagière au sein de l'école, qui soit en rapport avec la société linguistiquement et culturellement pluraliste d'aujourd'hui. En cela, elle est aussi une approche plurilingue des langues et de la communication. »

La chercheuse affirme que les activités proposées dans cette démarche visent à développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle ; accroître la motivation à l'apprentissage des langues; construire des aptitudes favorables au processus d'acquisition-apprentissage des langues.

Il s'agira dans la partie suivante de définir les objectifs d'une telle approche.

3) Objectifs et enjeux d'une approche plurilingue

L'objectif principal de cette approche est de **contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes**. D'éduquer les citoyens de demain à vivre dans un monde plurilingue. (Candelier, 2003: 21). Ce dispositif comme nous avons pu le souligner tend à favoriser **l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle**. Il consiste à développer chez les élèves des savoirs relatifs aux langues, ainsi que des savoirs faire qui pourraient être de nature à favoriser leurs apprentissages linguistiques. En effet, les activités d'EVL proposent une manière originale d'aborder les langues dans la classe, en multipliant les occasions de passer d'une langue à l'autre, en prenant appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre, en découvrant ce qui est semblable ou différent dans une langue ou une autre. Elle permet ainsi de développer l'aptitude des élèves à observer et à analyser les langues et donc à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école. La mise en place d'une telle approche vise notamment à légitimer les langues de tous et à aider les apprenants à prendre conscience du rôle du français. Parmi les objectifs de l'éveil aux langues, figure la volonté d'établir des ponts entre la langue d'enseignement, l'enseignement des langues dites étrangères et les langues d'origines des enfants immigrants ou descendants d'immigrés. Un des autres objectifs de cette démarche, est de **favoriser l'apparition d'attitudes positives** chez les apprenants envers la pluralité des langues et des cultures. Cette approche a pour finalité **d'accroître le désir** des élèves pour apprendre les langues, en développant leur **curiosité**. Cette approche permet également de **valoriser les acquis linguistiques des apprenants aux pratiques bi-plurilingues**.

Il est important de noter que l'EVL est une démarche qui ne vise pas que les élèves nouvellement arrivés en France, ou les populations minorisées, mais qui s'adresse à l'ensemble de la classe car elle prend en compte les spécificités de chacun, que le locuteur soit monolingue ou bi-plurilingue.

Synthèse des objectifs d'éveil aux langues:

- Développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité y compris de la diversité personnelle : corollairement, dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun.
- Développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leurs aptitudes à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école.
- Favoriser le désir des élèves à apprendre les langues notamment des langues diversifiées.
- Développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent.

Bien que ces programmes aient été conçus pour l'école primaire il nous semble qu'ils peuvent très bien s'adapter à d'autres types de publics scolaires, moyennant quelques aménagements. Loin d'être un obstacle aux apprentissages, l'EVL constitue un matériel à même de fonder une meilleure compréhension des phénomènes langagiers. Maintenant que les objectifs et les activités que propose l'éveil aux langues sont plus clairs, attardons-nous sur la seule évaluation d'envergure de cette approche, celle coordonnée par Candelier en 2003.

4) Evaluation d'éveil aux langues : Méthodes et résultats de la démarche d'EVLANG

Rappelons pour mémoire que le projet européen Evaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues, nommé EVLANG, coordonné par Candelier, avait pour objectif de mesurer l'impact d'un programme d'éveil aux langues dans cinq pays européens (l'Autriche, l'Italie, la France et la Suisse) présentant des enjeux linguistiques différents, sur deux cursus (cour et long), avec l'aide de pré et post tests, d'entretiens, et de deux évaluations, l'une qualitative et l'autre quantitative. Rappelons également que nous nous sommes servis de plusieurs points méthodologiques issus de cette recherche pour examiner les représentations et les attitudes des élèves ciblés dans notre étude. Nous allons désormais présenter un peu plus en profondeur les résultats pour les dimensions qui nous intéressent.

De façon générale, voici comment trois domaines qui nous intéressent (les attitudes, la valorisation de la langue maternelle et les motivations) ont été évalués :

4.1) Attitudes

L'impact de l'effet d'EVLANG sur les attitudes a été mesuré au moyen d'un test, dont l'analyse des données a inclus le niveau initial des élèves dans le domaine considéré, leurs caractéristiques individuelles et le niveau scolaire moyen.

Du côté de l'évaluation quantitative, en ce qui concerne la construction des attitudes pour l'ouverture linguistique, seulement deux échantillons démontrent l'efficacité d'EVLANG (Candelier, 2003: 147). De plus, dans tous les échantillons, à l'exception de l'Espagne et l'Italie, l'intérêt vis-à-vis de la diversité linguistique est lié à l'environnement linguistique familial de l'élève : il semblerait que les élèves vivant dans un environnement familial

plurilingue montrent un intérêt plus grand envers la diversité linguistique que ceux vivant dans un environnement monolingue. (Candelier, 2003: 239).

4.2) Valorisation des langues d'origines

La valorisation des langues de la famille a été évaluée à partir d'une bande dessinée en trois images qui présentait une situation exolingue. L'élève doit choisir la fin de la bande dessinée entre deux images, une situation coopérative ou conflictuelle, et écrire dans la langue de son choix ce qu'il voulait dans la bulle vide, l'image choisie (Candelier, 2003: 107). Si l'élève utilisait sa langue minorisée dans la bulle, c'est-à-dire s'il l'utilisait dans un contexte scolaire, il était considéré que l'élève valorisait sa langue.

Pour la valorisation de la langue d'origine, seuls les sujets suisses et réunionnais ont été assez nombreux pour que des analyses soient effectuées. Les élèves réunionnais semblent valoriser grandement la langue créole après le cursus EVLANG. Les élèves qui ont participé aux activités EVLANG sont deux fois plus nombreux à utiliser leur langue familiale dans cet exercice que ceux qui n'y ont pas participé. (Candelier, 2003: 148).

4.3) La motivation

Les questions pré et post cursus « aimerais-tu apprendre d'autres langues que celle(s) que tu parles déjà ? lesquelles ? » ont été utilisées pour connaître la motivation pour l'apprentissage des langues.

Le rôle premier du volet quantitatif était de porter un regard sur la façon dont les acteurs (élèves et enseignants) perçoivent l'éveil aux langues, ainsi que de connaître leurs opinions sur les effets attendus de ces activités, par rapport aux hypothèses des chercheurs, à l'aide de questionnaires distribués aux enseignants et des entretiens bilan avec les enseignants et les élèves en fin de cursus. En second lieu, il s'agissait de voir comment les enseignants avaient mis en œuvre les activités dans leur classe (leurs pratiques enseignantes) au moyen d'observations et d'un journal de bord tenu par les enseignants.

En ce qui concerne l'évaluation de la motivation à apprendre d'autres langues, à la Réunion et en Suisse, un impact positif des activités d'EVLANG est remarqué de façon équivalente auprès de tous les élèves, quel que soit leur environnement familial. En France, on constate une progression de l'envie d'apprendre les langues seulement chez les élèves vivant dans un environnement linguistique plurilingue. (Bernaus, Genelot, Hensiger, Matthey, 2003:149). Il est important de noter que les élèves qui ont déclaré ne pas vouloir apprendre d'autres langues et qui y étaient clairement opposés étaient très rares. De plus, le choix des langues que les élèves disent vouloir apprendre à la suite du cursus EVLANG a aussi été analysé. Il semblerait que les élèves mentionnent des langues de l'immigration de leurs pays seulement en France métropolitaine et à la Réunion. En France, ces enfants proviennent autant d'un environnement familial monolingue francophone que bi-plurilingue. Par contre, à la Réunion, les élèves qui mentionnent des langues de l'immigration vivent dans un environnement familial bilingue franco/créole (Bernaus, Genelot, Hensiger, Matthey, 2003:151). En France, en Suisse et à la Réunion, on peut attribuer ces résultats à l'effet EVLANG.

Quant à l'évaluation qualitative, son objectif principal était de comprendre comment les acteurs (élèves et enseignants) avaient perçu l'éveil aux langues, ce qui inclut leurs opinions sur les effets attendus de ces activités. Ici, ce sont celles des élèves qui nous intéressent. Les

entretiens menés en France, Espagne et Suisse permettent de voir que la majorité d'entre eux ont été marqués par la découverte de langues très différentes entre elles et différentes de celles qu'ils connaissent. Dans certains cas, c'était vraiment leur première prise de conscience d'une telle diversité. (Candelier, 2003: 235).

Voici un tableau récapitulant partiellement ce que nous venons d'exposer à propos de la recherche EVLANG, ciblant ce qui est pertinent pour l'orientation du présent projet. (Maraillet, 2005: 54)

	Dimensions étudiées	Méthodologie	Résultats
Attitudes des élèves	Ouverture à ce qui est non-familier	-Liste d'affirmations positives (accord ou désaccord avec une échelle de 1 à 4) - Technique <i>matched-guise</i> (écoute et attribution d'adjectifs sur la langue)	Impact positif du programme Evlang noté seulement pour deux échantillons (élèves plurilingues en Italie et à la Réunion)
	Intérêt pour la diversité linguistique	- Questionnaire (Combien de langues aimerais-tu apprendre? Aimes-tu écouter des langues inconnues? Essaies-tu de deviner le sens de mots dans des langues inconnues?)	Tous les échantillons, sauf deux, ont montré un intérêt plus grand pour la diversité linguistique après le programme Evlang. Constat que cet intérêt est statistiquement lié à l'environnement familial linguistique (intérêt plus marqué dans un environnement plurilingue).
	Valorisation des langues de la famille	-Bande dessinée (remplir les bulles de la dernière vignette démontrant une situation exolingue)	Impact positif du programme Evlang noté seulement pour deux échantillons. Impact Evlang surtout noté par la valorisation de la langue créole chez les élèves réunionnais (2 fois plus que les élèves réunionnais n'ayant pas participé au programme Evlang).
	Perceptions des élèves des effets de l'éveil aux langues	Entretiens	Peu de jugements de valeur sur les langues ont été remarqués.

Tableau 1 : (Maraillet, 2005: 54) Eléments principaux de la recherche d'EVLANG

Ce bref aperçu du projet EVLANG nous a permis de comprendre que l'intention de cette recherche était de montrer que l'éveil aux langues a des effets positifs sur un grand nombre de dimensions. La présente étude s'est donc inspirée des pistes que le projet EVLANG a soulevées pour examiner les représentations et les attitudes des élèves et des enseignants. Par ailleurs, dans le cadre d'une étude qui s'attarde sur le contexte spécifique il apparaît nécessaire de poser des questions sur des langues précises qui sont utilisées dans le milieu. Ceci n'a pas pu être fait dans le projet EVLANG, mais dans le cadre du présent projet, il nous a semblé important de questionner les élèves sur les langues d'enseignement, les langues qu'ils voudraient apprendre / ou qu'ils apprennent en langue seconde, sur leur langue d'origine et sur toutes les autres langues avec lesquelles ils sont en contact.

Pour ce qui est de la méthodologie, nous avons utilisé, tout comme EVLANG, des questionnaires et des entretiens individuels. Cependant, d'autres outils que nous allons présenter dans le chapitre suivant ont été utilisés pour aller plus loin dans l'étude des représentations et des attitudes des élèves et des enseignants. Il apparaît pertinent à cette

étape, de présenter la méthodologie utilisée : l'approche ethnographique, les nombreux outils de collecte de données créés et utilisés, la méthode d'analyse et les sujets qui y sont ciblés. Egalement, comme il a été expliqué précédemment, l'un des objectifs principal de cette étude est de tenir compte du contexte spécifique dans lequel a eu lieu l'enquête pour justement mieux comprendre les représentations et les attitudes à l'égard des langues. En conséquence, une description du contexte géographique et social de cette étude terminera ce chapitre.

CHAPITRE III : Contexte et méthode.

« Si l'ethnologie, qui est affaire de patience, d'écoute, de courtoisie et de temps, peut encore servir à quelque chose, c'est à apprendre à vivre ensemble. » (Germaine Tillon, citée par Lambert, 2005: 385).

A) Une méthode ethnographique pour décrire une réalité complexe

La méthode utilisée pour la présente étude est dite « ethnographique », Le sens littéral de l'ethnographie est « écrire ou représenter une culture ». Autrement dit, cette méthodologie s'intéresse aux expériences de vie quotidienne des individus en tentant de mieux comprendre les pratiques sociales dans lesquelles elles s'insèrent. C'est à partir du discours des individus impliqués dans ces pratiques que cette analyse s'effectue. En d'autres mots cette méthodologie :

« Représente un processus de recherche par lequel on tente d'étudier les comportements d'un groupe social particulier, dans le but d'interpréter les plus fidèlement possible cette réalité telle qu'elle est perçue par le groupe lui-même. » (Poisson, cité par Lajoie: 74).

L'ethnographie suppose donc d'aller à la rencontre des acteurs du groupe qu'il souhaite étudier, directement dans leur lieu de vie. Dans le cadre de notre étude, l'approche ethnographique a pour objectif de saisir l'éventail des représentations des élèves et des enseignants. Cette méthode nous a semblé la plus pertinente pour obtenir des « données authentiques ». Voici à présent les instruments que nous avons utilisés pour atteindre nos objectifs.

1) Instruments sociolinguistiques et ethnographiques

Les techniques de recherche de type ethnographique que nous avons utilisées ont été : l'entretien semi-directif, la participation observante et l'analyse documentaire. Cependant, nous avons également eu recours à l'analyse quantitative dans le but de montrer la diversité linguistique. L'ethnographie a constitué la partie la plus importante de l'étude. L'analyse des données recueillies a permis de tracer les portraits identitaires et langagiers des adolescents observés pendant l'année. Une telle démarche était adaptée à l'analyse qualitative puisque les représentations ne pouvaient être véritablement étudiées que selon un protocole qui donne la parole aux jeunes observés et aux acteurs de l'éducation. Nous présenterons ces outils dans l'ordre chronologique de leur utilisation.

2) Une observation longitudinale

Nos observations au Collège Olympique se sont déroulées d'octobre 2012 sur toute l'année scolaire. Ce choix qui s'est inscrit dans la durée nous apparaît comme le plus adapté pour ce type de recherches pour plusieurs raisons :

La durée de l'observation influe sur la qualité des données recueillies car elle évite d'avoir une vision trop réductrice des pratiques et des comportements des élèves. Comme le cite

Vernet « de plus voir permet de mieux comprendre » (Vernet, 2006:17). En effet, chaque groupe étudié a ses propres réalités culturelles distinctes, pour les comprendre, il faut traverser leurs frontières et les observer de l'intérieur, d'où la nécessité d'une présence prolongée ne serait-ce que pour être acceptée et saisir la culture de chacun. Enfin, une observation longitudinale permet d'appréhender les phénomènes dans la durée. Nous avons pu suivre l'évolution des élèves au sein du groupe-classe et dans les classes ordinaires : les rôles de force, les affinités, suivre les évolutions personnelles des sujets au sein du groupe et créer de véritables liens avec les différents acteurs.

De nombreux théoriciens et praticiens considèrent que l'observateur doit garder une distance critique face à ses sujets sans quoi il perd son objectivité et réduit sa capacité d'observation. Il nous semble au contraire qu'il faut être considéré comme membre du groupe, établir une relation de confiance avec les différents acteurs : c'est cette position que nous avons adoptée et cela nous a permis de mieux saisir les informations en profondeur.

Les données collectées sont de natures diverses et variées, car elles proviennent de différentes sources. Il s'agira dans la partie qui suit, de vous présenter les différentes données et leurs objectifs au sein de cette étude.

3) L'analyse documentaire

Ont été examinés tous les documents qui pouvaient être utiles à l'étude, essentiellement ceux qui offraient de l'information écrite sur le quartier, le collège, que fréquentaient les jeunes observés. Mais ont été aussi étudiés des documents officiels, des documents personnels, les dossiers des élèves, qui nous ont permis de saisir des informations importantes sur leur parcours et quelques aspects d'eux-mêmes.

B) Observation directe in situ et indirecte

1) Observation directe

L'observation directe est celle où le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait directement appel à son sens de l'observation. Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé l'observation directe pour étudier plusieurs phénomènes :

Parfois, nos études par observation directe peuvent porter sur le comportement de sujet pris individuellement ou en groupe, face à un environnement donné. Egalement, l'observation directe nous a permis d'étudier des phénomènes d'interaction entre deux ou plusieurs individus.

Exemples : Etude des interactions Elèves/professeurs. Etude des comportements des élèves entre eux. Discussions en salle des professeurs, entre professeurs / Discussion entre professeur, élèves.

2) Le journal de bord

Nous avons noté nos réflexions, nos commentaires ; nos observations nos questions sur un petit livret tout au long de l'année. Il nous permet dans le cadre de cette étude d'appuyer certaines hypothèses.

3) Enregistrements vidéos

Nous avons au cours de l'année filmé plusieurs heures de cours. Ces enregistrements avaient pour objectif de compléter les notes de terrain. Seulement, suite à une contrainte de temps nous n'avons pas pu analyser l'ensemble des enregistrements. A cela s'ajoute la qualité des enregistrements, ne possédant qu'une seule caméra à batterie très limitée, les vidéos offrent une vision très globale parfois floue des séances.

C) Observations indirectes

Lors de l'observation indirecte, le chercheur est présent sur le terrain où non. Il récolte des informations par le biais d'instruments ou d'informateurs. Le choix de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) s'est avéré une des méthodes les plus adéquates de par la posture que nous avons choisie.

1) L'entretien compréhensif et l'analyse lexicale : objectifs et méthode

1.1) L'entretien compréhensif

Notre étude s'inscrit dans une démarche inductive, la théorie doit progressivement faire émerger des données. L'entretien n'est donc pas conçu comme instruments de validation des hypothèses formulées à partir d'une théorie préalable mais plutôt comme le support d'exploration (Kaufmann, 1996: 12). L'entretien compréhensif s'inscrit dans une démarche de théorisation fondée sur les faits. Le terrain devient le point de départ de la problématisation. Dans cette démarche, Kaufmann accorde beaucoup d'attention à l'élaboration de la grille d'entretien, les questions doivent être écrites avec minutie et dans une suite logique afin de favoriser la fluidité de l'entretien.

Une autre particularité de l'entretien compréhensif réside dans l'engagement réciproque de l'enquêteur et de l'informateur. L'enquêteur ne doit pas se présenter comme une personne dénuée de sentiments et d'opinions (Kaufmann, 1996: 17).

« S'inspirant de l'anthropologie, la démarche consiste à considérer les interviewés comme des informateurs et à découvrir leurs catégories de pensée, tant pour conduire les entretiens de façon efficace que pour produire des hypothèses. » (4ème de couverture, Kaufmann, 1996).

« Pour atteindre l'information, l'enquêteur doit s'approcher du style de la conversation sans se laisser aller vers une vraie conversation(...)L'informateur doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central : il n'est pas interrogé sur son opinion mais parce qu'il possède un savoir précieux que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. » (Kaufmann, 1996: 48).

Cette méthode compréhensive doit s'adapter différemment à chaque terrain, chaque individu, et à la diversité des questions de recherche. Mais il ne s'agit pas d'une méthode improvisée.

En effet, un guide d'entretien a été réalisé à partir de thèmes préalablement réfléchis. Dans le cadre de l'entretien compréhensif, la grille de questions sert de guide pour faire parler les informateurs autour d'un sujet. L'idéal est de déclencher une dynamique de conversation et de ne pas se contenter des simples réponses aux questions. Dans l'entretien compréhensif, il s'agit de laisser parler l'enquêté et de ne pas poser les questions préparées les unes après les autres. Lors de nos entretiens nous l'avons utilisé pour ne pas oublier les objectifs et rester rigoureuse sur la trame. Nous avons préalablement préparé une grille (cf. annexe 3) sous formes de plusieurs questions associées à un thème. Afin de rédiger cette grille nous avons regardé ce qui avait été fait dans des travaux antérieurs, ensuite selon nos objectifs nous avons écrit les questions les unes après les autres, puis nous les avons triées par thème. Nous avons essayé de structurer les questions pour que celles-ci soient logiques et cohérentes.

Notre entretien semi-directif (cf. annexe 9) s'articule autour de six rubriques thématiques mais seulement cinq ont été prises en compte dans le cadre de notre étude :

1/ Biographie langagière de l'enseignant (contact avec les langues, voyages)

2/ Représentations vis-à-vis du statut et la fonction des langues

3/ Représentations du bi/plurilinguisme et les attitudes face à la diversité linguistique du collègue

4/ Représentations vis-à-vis de l'intégration des élèves allophones

5/ Les besoins de formation

Les données recueillies à l'aide des entretiens compréhensifs visaient d'abord à comparer les points de vue des professionnels de l'éducation avec ceux de leurs élèves, sur l'hétérogénéité des répertoires verbaux des adolescents. Puis, à identifier les représentations qui peuvent faire obstacle à l'intégration des élèves allophones.

1.2) Passation des entretiens

Pour fixer les rendez-vous nous sommes allée directement voir les professeurs quand nous avons cours dans leur salle. Les horaires étaient fixés en fonction de notre présence dans l'établissement et de leurs disponibilités. Pour le lieu des entretiens, nous les avons fixés dans leurs salles respectives. Les entretiens se sont déroulés de février à avril.

1.3) Conduite des entretiens

Lors des entretiens, notre avis a souvent été sollicité par les personnes interviewées, parfois parce que ceux-ci recherchaient une approbation parfois pour compléter une réponse. Donner notre approbation, faire différents types d'interjections (comportement non verbal, mimiques d'étonnement, de compassion...) constituent selon nous des éléments importants pour poursuivre un échange, c'est comme le carburant de l'entretien. Le ressort de l'entretien réside justement dans la capacité de l'enquêteur à susciter la confiance du sujet. Nous partageons l'idée de Stéphane Beaud (1996:245) qui consiste à dire que : « *l'art du sociologue réside dans sa capacité à s'adapter à la situation, à la personne, et à susciter sa sympathie.* »

En effet, l'informateur doit :

« Sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central : il n'est pas interrogé sur son opinion mais parce qu'il possède un savoir précieux que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. » (Kaufmann, 2011:48).

Nous pensons que le fait d'être connu des participants a permis de faciliter la relation et donc d'aborder des sujets parfois plus délicats, ils nous font davantage confiance et nous pouvons noter que leur discours est proche du style qu'ils emploient « normalement » dans des contextes informels. A ce propos, Philippe Blanchet note que l'appartenance du chercheur au groupe social :

« Permet d'enquêter de l'intérieur de l'interaction langagière et / ou de la communauté linguistique étudiée et d'observer des phénomènes habituellement cachés aux étrangers. » (Blanchet 2000: 43).

Ayant observé ce phénomène nous pensons que la présence d'un chercheur dans un groupe dont-il fait déjà partie est considérablement moins dérangement que celle d'un observateur externe non familier qui serait intégré dans ce même groupe social. Notre posture a donc été tout au long de ces entretiens d'utiliser cette relation afin d'amener l'enquêté à se livrer en profondeur en le mettant en confiance (Kaufmann, 1996 : 51-52). Cette posture l'amenait peut-être à se retrouver dans le cadre de ce qui pourrait être considéré comme une conversation avec une certaine parité entre nous (Kaufmann, 1996:47) à la manière de ce qui se passe dans une conversation ordinaire et banale.

1.4) Magnétophone

Lors des entretiens, nous avons choisi d'utiliser le magnétophone car il permet d'avoir à la fois l'intégralité du discours et les contours du discours (ton, atmosphère...). Nous avons préféré cet outil à celui de la prise de note qui demande attention, écoute, relance, prise de notes sélectives, perte du détail.

Toutefois, cet outil quoique discret, a gêné certains de nos informateurs et nous pensons qu'il y a pu avoir des modifications induites par l'enregistrement (prudence des propos, phrases bien faites...). Diverses études soulignent que le fait d'être enregistré « *modifie les conditions de communication et la nature des éléments recueillis* » (Blanchet & al 1985). Le fait d'avoir été enregistré a des conséquences sur leurs discours : c'est ce que constate Labov, d'après ses études il émet l'hypothèse que quand les sujets sont conscients d'être enregistrés, leur discours est différent de ce qu'il est « *habituellement* » (Labov, cité par Guedjiba, 2012:17). Il note qu'en situation d'enregistrement un phénomène d'auto-surveillance se produit, ce qui risque d'influencer le choix de vocabulaire, des structures syntaxiques etc. Cependant, nous avons été parfois étonnés de récolter grâce au magnétophone des témoignages forts impliqués, auprès de nos informateurs (élèves, professeurs et surveillants). Leur discours étant accompagné d'une volonté de faire passer un message comme si le magnétophone leur permettait de pouvoir se faire entendre.

1.5) La transcription des entretiens

Afin de percevoir toute la dynamique de nos entretiens, il nous a semblé important de les retranscrire intégralement. Mais, transcrire des entretiens, c'est aussi courir un risque, car passer de l'oral à l'écrit, c'est perdre ce qui fait la richesse de la parole : les mots, le timbre, le rythme de la voix, les différentes intonations, les changements de rythme et d'humeur. Nous

avons donc essayé afin de rendre plus riche et interprétable les entretiens de respecter les silences, les intonations qui accompagnent la parole. Nous avons aussi prêté une attention particulière à ce qui nous est apparu comme des hésitations, des répétitions et aux contradictions plus ou moins assumées. Toutes ces données qui nous permettent de lever le rideau, d'atteindre les zones de résistance de l'enquêté.

1.6) Echantillons

Au total, nous avons recueilli onze entretiens mais seulement dix ont été analysés et transcrits. Un des entretiens n'a pas été transcrit car l'interview ne nous a pas semblé apporter les informations nécessaires pour ce travail.

1.7) Les limites

Une des principales difficultés que nous avons rencontrées lors des entretiens est la tendance de certains enquêtés à vouloir prendre de la hauteur, à livrer un « témoignage » à portée générale en s'ajustant ainsi à ce qu'ils perçoivent être nos attentes. Cette hauteur « s'exprime » lors des tours de paroles. Normalement, pour qu'il y ait un dialogue symétrique selon Kerbrat-Orecchioni (1996:29), il faut que les deux interlocuteurs parlent à tour de rôle, or lors de nos entretiens il y a eu de « nombreux ratés » du système des tours. Ces ratés sont parfois involontaires (chevauchements, interruption, silence) et ont pour but de s'entraider, mais lors de certains entretiens, certains enquêtés interrompaient notre discours « menaçant ainsi notre face » (Kerbrat-orecchini, 1996: 33) et ne nous permettant plus de tenir les rênes de l'entretien. C'est l'une des raisons pour laquelle un des entretiens n'a pas été transcrit.

Par contre, avec certains enquêtés, nous avons pu établir une relation horizontale, autrement dit, une relation symétrique où chacun a sa place dans la discussion. Quand avec d'autres acteurs une relation verticale s'est installée, asymétrique, où le sujet domine la conversation, prend des initiatives et se met en position haute par rapport à nous, nous avons tenté de retrouver la structuration de l'interaction mais cela n'était pas toujours évident. En situation d'interaction, asymétrique le rapport de places est tel qu'il existe un « dominant » et un « dominé ». Ce rapport de place dépend de facteurs externes et internes à la situation, mais qu'il n'est pas fixe et est souvent négocié dans l'interaction.

Par conséquent, nous étions perçue par nos informateurs parfois comme « étudiante-chercheuse » et parfois comme simple « assistante d'éducation ». Nous essayions donc souvent de rééquilibrer le cours de l'interaction sans pour autant mettre en péril la face de notre informateur nous restions parfois dominée. Conduire un entretien n'est donc pas une chose aisée. Tout d'abord notre premier objectif était d'instaurer « une relation horizontale » (Kerbrat Orecchioni) avec notre interlocuteur, de faire en sorte que les deux individus soient égaux, qu'il n'y ait pas de hiérarchie comme ce que propose Kaufmann:

« Le but de l'entretien compréhensif est de briser cette hiérarchie, le ton est beaucoup plus proche que celui de la conversation entre deux individus égaux. » (Kaufmann, 1996:47)

Afin d'avoir un premier aperçu sur les représentations des enseignants, nous avons effectué une analyse lexicale. Voici ci-dessous la description des étapes que nous avons suivies pour réaliser cette analyse.

2) L'analyse lexicale

Nous avons tout d'abord repris certains entretiens et effacés nos séquences pour pouvoir analyser seulement le discours des enseignants. Ensuite, nous avons utilisé le logiciel Word List expert. Ce logiciel nous a permis de découper le texte en items lexicaux et d'en connaître la fréquence d'utilisation. Voici ci-dessous un aperçu du logiciel :

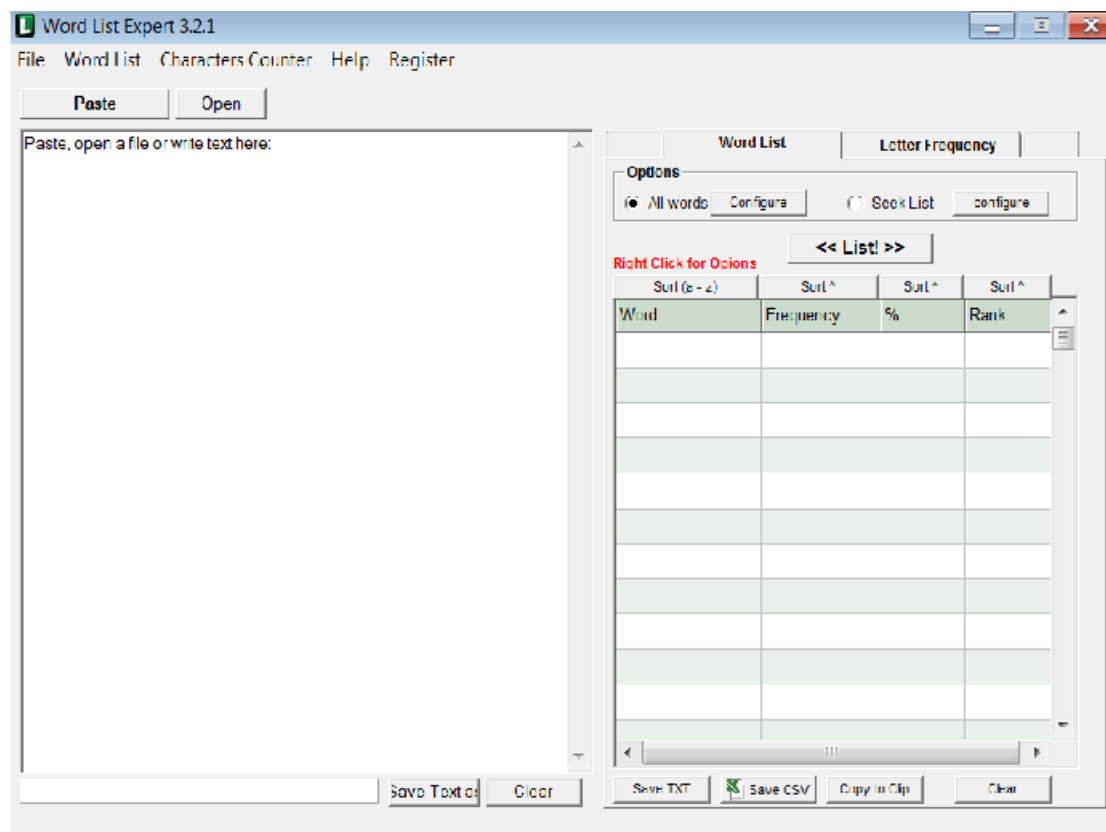


Tableau 2: logiciel Word List expert

Une fois le texte découpé, nous avons cherché les termes les plus fréquents et significatifs pour appuyer notre recherche. Puis, nous avons classé les mots selon leurs fréquences d'utilisation et selon les thèmes suivants :

- Dénomination des élèves allophones et descendants de migrants
- Représentations de l'intégration des élèves allophones
- Compétences attendues par les enseignants

Enfin, nous avons fait la somme des items lexicaux des quatre entretiens pour analyser ceux qui étaient les plus employés. Nous avons analysé les entretiens les plus représentatifs : 22, 23, 24 et 29.

Quel que soit leur efficacité, les analyses lexicales ne manquent pas de soulever des questions aussi bien méthodologiques que théoriques. D'un point de vue méthodologique, le traitement des ambiguïtés nécessite une très grande attention afin d'éviter les contresens. Les mots analysés ici sont bien entendu à replacer dans leur contexte, c'est ce que nous ferons plus tard

dans l'analyse, il s'agira dans cette partie de formuler uniquement nos hypothèses à partir d'une première analyse de « surface ».

D'un point de vue théorique, on considère que l'analyse lexicale sert à représenter « la réalité » ou que la parole reflète « la pensée »: pensée et paroles ne font que rendre présent un réel. Comme Quéré nous pensons que le langage possède « un statut de désignation et de représentation ». (Quéré, cité par Fallery, 2007: 10). Dans cette étude, on considère l'analyse lexicale comme une articulation de représentations et de connaissances collectives ainsi que de représentations individuelles.

Comme pour les enseignants, les questionnaires dédiés aux élèves ainsi que l'échantillon réalisé vont être succinctement présentés.

D) Les questionnaires : enquête sur les pratiques langagières déclarées et les représentations des langues vues par les élèves.

Un questionnaire a été réalisé à l'aide de M.Berthet, notre maître de stage et de M. Trimaille notre directeur de mémoire. Ce questionnaire a été utilisé comme un outil pour recueillir des informations sur les pratiques langagières, les représentations des langues et les attitudes des élèves à l'égard des élèves allophones. Cette enquête nous a aussi permis, d'évaluer la proportion d'élèves potentiellement plurilingues. L'enquête par questionnaire a été réalisée en mars 2013 auprès de l'ensemble des élèves du Collège Olympique. Toutefois, pour les élèves allophones, nous avons réalisé ce questionnaire sous la forme d'un entretien semi-dirigé au mois d'avril 2013, car leur faible maîtrise en production écrite aurait pu les mettre en position d'insécurité linguistique et augmenter le risque de données peu significatives.

1) Rubriques thématiques :

Le questionnaire se compose (cf. annexe 4) de neuf rubriques thématiques, dont cinq ont été exploitées dans ce travail :

- 1/ Les langues parlées par les élèves, leurs pratiques linguistiques familiales, leurs pratiques linguistiques avec leurs amis. (Rubrique : Les langues et toi)
- 2/ Les représentations des élèves envers leurs langues (Langue et enseignant)
- 3/ Les représentations des fonctions des langues (Fonction des langues)
- 4/ Les représentations envers leur bi/plurilinguisme (Définition, connaissance)
- 5/ L'intégration des élèves allophones (Toi et tes camarades FLE/FLS).

2) Passation :

Les questionnaires ont été envoyés à tous les professeurs principaux du collège par mail au mois de mars et un exemplaire a été déposé en salle des professeurs. Chaque professeur était libre de faire le questionnaire avec sa classe lors d'une heure de cours de son choix. Afin de réduire les risques de biais, nous avons limité la durée de l'enquête dans le temps (du 25 mars

au 31 mars). Les entretiens avec les élèves allophones se sont déroulés au mois d'avril, du 1^{er} au 5 avril. Dans la salle de permanence du collège, et ont duré de 10 à 25 minutes chacun. Quant à la durée du questionnaire pour les autres élèves, il ne devait pas dépasser une heure. Les questionnaires renseignés ont été anonymés pour tous les répondants. Pour garantir cet anonymat et pour éviter que ne pèse la crainte d'une évaluation scolaire par l'enseignant et ses effets sur les réponses des élèves, nous avons bien précisé sur le questionnaire que nous serons les seuls à le lire et que les réponses ne seront pas notées ni diffusées, excepté pour les étudiants et les chercheurs qui peuvent être intéressés par la recherche.

« Ce questionnaire est anonyme (N'écris NI ton nom Ni ton prénom) Avertissement : Ceci n'est pas non plus un devoir scolaire mais merci de le remplir le plus sérieusement possible. Donc ceci ne sera pas noté et sera utilisé dans le cadre d'une recherche universitaire »

3) Limites :

Il est important de faire remarquer que le passage à l'écrit, impliqué par le choix de l'enquête par questionnaire, nous a posé quelques problèmes. Certains élèves n'ont pas pris au sérieux ce questionnaire. Cela fausse quelques fois les résultats car nous ne savons pas si nous devons prendre au sérieux certaines réponses ou non. Cependant, les questionnaires que les élèves ont remplis ont fourni des réponses très pertinentes concernant leurs représentations envers les langues, leurs langues, et envers l'intégration des élèves allophones. Pour les élèves allophones, les entretiens pouvaient-être difficiles car on leur demandait leur avis et leur réflexion personnelle sur des thèmes parfois sensibles. Parfois, ils ne disposaient pas assez de vocabulaire pour y répondre, c'est pour cela, que deux entretiens n'ont pas pu être analysés.

4) Echantillon :

Les données ont été recueillies dans six classes soit auprès de 121 élèves.

Classes	Effectifs
4°3	24
4°2	17
5°3	22
6°3	20
6°1	18
6°2	20

Tableau 3: Echantillon des élèves enquêtes par questionnaire

En ce qui concerne les élèves allophones nous en avons interrogé au total 20, mais deux des entretiens n'étaient pas compréhensibles et nous ne les avons pas transcrits. Il nous semble important de préciser que lors de ce mémoire, l'une des difficultés a été d'aborder notre sujet sous de multiples facettes. Nous avons été contraints d'opérer des choix dans le traitement des données, devant la richesse et le contenu de ce que nous avons récolté. Par ailleurs, certaines données que nous avons récoltées demanderaient à être exploitées plus finement.

5) Tableau synthétique :

Type de données	Quoi ? Comment ?	Objectifs généraux	Echantillons Public
Analyse documentaire	Documents sur le quartier Etude des documents officiels Etude des dossiers des élèves	- Alimenter les hypothèses	
Observation Indirecte	Entretiens semi-directifs	<ul style="list-style-type: none"> Analyser les besoins pour une éventuelle formation Comprendre à partir de quelles expériences d'apprentissage, d'enseignement et de formations ces systèmes se sont constitués. Identifier les représentations envers le bi/plurilinguisme des élèves Identifier les représentations envers le bi/plurilinguisme familial Identifier les représentations envers l'intégration des EAA Identifier les difficultés des enseignants pour intégrer les EAA. Comparer les points de vue des professeurs de l'éducation et ceux de leurs élèves. 	10 entretiens Enseignants du second degrés.
Observation indirecte	Questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> Montrer la diversité linguistique au collège Identifier les représentations envers leurs bi/plurilinguisme. Identifier les 	-121 questionnaires dont 14 remplis par des EAA - 18 entretiens avec les élèves

		représentations envers leurs langues et les langues en générales. <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les représentations et les attitudes des élèves descendants de migrants envers les élèves allophones. • Analyser les attitudes des élèves pour une éventuelle prise en compte de leurs langues au sein de l'établissement. 	allophones.
Observation directe	- Enregistrements vidéo - Journal de bord	- Alimenter les hypothèses	

Tableau 4: Tableau synthétique des méthodes utilisées

Avant d'entamer une recherche de terrain, et pendant son déroulement un chercheur doit réfléchir à l'orientation de ses travaux et de son action sur le terrain. Il convient donc à ce stade de l'étude de présenter nos postures de recherche.

E) Double casquette, double posture :

1) Les postures

Notre position est assez particulière dans cette enquête, car nous avons deux missions à remplir : l'une en tant que salariée, plus précisément en tant qu'assistante d'éducation chargée d'accompagner des élèves allophones, et l'autre en tant que stagiaire du CASNAV. Si ces deux missions ont été complémentaires, nous verrons qu'elles ont parfois pu diverger par rapport aux objectifs à atteindre.

Tout d'abord, il est important de souligner que notre poste d'assistante d'éducation facilitait notre accès au terrain d'enquête. Ce statut est un peu particulier, il est assez similaire au statut d'assistante pédagogique, mais les missions sont différentes. Notre tâche consistait à accompagner les élèves allophones en classe ordinaire, soit individuellement soit en petit groupe, avec pour objectif de favoriser leur intégration scolaire et sociale. Nous appuyions également la professeure de français langue étrangère à raison de 4 heures par semaine. Dans ce cadre, nous étions intégrée à l'équipe pédagogique, nous participions aux conseils de classe et nous avons accompagné les élèves lors de nombreuses sorties pédagogiques.

Parallèlement, étant étudiante, nous avons effectué un stage avec le CASNAV de Grenoble, de janvier 2013 à mai 2013. Afin de comprendre plus en détail les objectifs pédagogiques qui

dérivent du stage, il nous semble pertinent de présenter en amont le CASNAV, comment et pourquoi il s'est créé? Quels sont ses objectifs et ses besoins ?

2) Présentation du CASNAV :

En 1975, des mesures ont été prises pour accueillir et scolariser les élèves nouvellement arrivés en France avec les CEFISEM (Centres de Formation pour la Scolarisation des Enfants Migrants). Elles se sont traduites par la création de structures d'accueil à l'école, au collège et dans les lycées d'enseignement général ou technologique et les lycées professionnels. Ces structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France, pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements du cursus ordinaire. Ces structures se sont rapidement révélées insuffisantes face à l'augmentation du nombre d'EANA et à l'évolution de leur profil. Le rôle des CEFISEM a par conséquent été redéfini dans la circulaire parue au bulletin officiel n°10 le 25 avril 2002 :

« Il s'agit aujourd'hui de recentrer leur action dans un domaine essentiel : l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école. Pour cela, l'action des CEFISEM doit être dirigée en priorité vers les personnels d'enseignement et d'éducation susceptibles d'accueillir et de scolariser ces élèves, et notamment les enseignants qui exercent en classe d'initiation (CLIN) et en classe d'accueil (CLA) et qui peuvent accueillir également des élèves de plus de 16 ans. »

Ces CEFISEM sont désormais appelés Centre Académique pour la Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Ce même BO définit leurs missions.

Les missions du CASNAV de Grenoble sont :

- Aider à l'intégration des élèves allophones et des enfants du voyage du premier et du second degrés
- Etre un centre de ressources pour les écoles et les établissements. Conseiller les CRDP et les CDDP, sur la documentation à mettre à disposition des professeurs
- Disposer d'un site académique d'information pour les établissements, les enseignants et les familles (Siténa : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/>).
- Informer et former les professeurs
- Pôle d'expertise et d'aide pour les responsables locaux du système éducatif
- Organiser et préparer le DELF scolaire.

3) Les missions :

La commande initiale de stage a été déterminée en collaboration avec Jean Charles Berthet et Marie Louise Fuchs, coordinateurs pédagogiques du CASNAV. C'était la première fois que le CASNAV accueillait une étudiante dans un cursus de recherche et non pas professionnel. Nous leur avons proposé notre objet d'étude en octobre 2012 qu'ils ont accepté avec intérêt. D'autre part, étant étudiante en Master 2 recherche, nous devions mettre en place un projet. Nous avons donc concilié les missions du stage et celles de notre formation. Voici ci-dessous les missions associées à chacune de nos postures :

Missions dans le cadre de notre Master 2 :

1) Etudier les représentations des langues et du bi-plurilinguisme chez les enseignants à l'égard des élèves allophones et descendants de migrants

- 2) Etudier les pratiques langagières, les représentations des langues et de leurs langues chez les élèves allophones et descendants de migrants
- 3) Etudier l'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des EANA

Missions dans le cadre du CASNAV :

- 4) Agir sur les représentations pour favoriser l'intégration de ces élèves par la mise en place d'une formation
- 5) Mettre en place des séances d'éveils aux langues et analyser les changements d'attitudes

Nous avons pu atteindre tous ces objectifs excepté le dernier car le temps nous a manqué et nous n'avons pu mettre en place qu'une séance d'éveil aux langues.

Le CASNAV nous a laissé assez libre de notre organisation et nous avons utilisé le terrain où nous travaillions pour mener notre enquête.

Pour concilier notre statut d'assistante d'éducation et de stagiaire nous avons aménagé nos horaires pour effectuer notre travail de recherche tout en conservant notre poste actuel, les deux étant assez complémentaires. Notre statut d'étudiante chercheuse n'a nullement affecté notre travail en tant que salariée, au contraire il a permis d'établir une relation de confiance et de légitimité tant avec l'équipe pédagogique qu'avec les élèves. Ce travail a été constructif, nous avons cherché ensemble des solutions pour améliorer leurs pratiques pédagogiques et favoriser l'intégration des élèves. Nous n'avons pas seulement observé « la scène » mais véritablement participé en manifestant lors d'échanges un certain degré d'engagement à la fois dans les interactions mais aussi dans les actions du groupe.

L'enquête au Collège Olympique s'est déroulée sur un peu plus de six mois. Grâce à notre poste d'assistante d'éducation d'élèves allophones, nous étions présente cinq jours par semaine à raison de 23 heures. Ce statut nous a permis de véritablement nous immerger avec les élèves et les professeurs. Derrière le rôle d'assistante, nous nous positionnons comme chercheur, qui observe et sélectionne les faits à décrire. Nous avons utilisé notre rôle de salarié pour engager une recherche dans un environnement familial.

F) Participation observante, observation participante :

Notre étude s'inscrit dans une démarche d'enquête ethnographique, l'ethnographie suppose pour le chercheur d'aller à la rencontre des acteurs du groupe qu'il souhaite étudier, directement dans leur milieu de vie. Notre statut d'assistante d'éducation nous a permis de côtoyer directement les membres du groupe et de devenir un membre de la communauté. L'ethnographie ne peut se réduire à une méthode d'observation des pratiques des acteurs. L'acte de comprendre la complexité du social implique que l'ethnographe s'engage dans la communauté à laquelle il souhaite appartenir. Notre statut de salariée nous a permis d'atteindre cet objectif. Par ailleurs, ce statut nous a permis d'accéder et d'observer différentes scènes de vie qui se déroulent dans des lieux différents, privilège qui n'est pas toujours accordé à ceux qui ont juste un statut de chercheur ou de stagiaire. Il faut également faire remarquer que ce statut nous a permis de ne pas être considéré par les élèves comme une autorité susceptible de réprimander leurs conduites. Cette position d'assistante a été un atout qui nous a permis d'être confrontée à de multiples petits événements, apparemment sans lien, mais dont-on verra l'importance qu'ils ont pris dans nos analyses. N'étant par conséquent pas

seulement « observateur », notre démarche s'inscrit davantage dans une situation de participation observante que dans celle de l'observation participante.

Cette posture de recherche proposée et discutée par C. Assef (2002, citée par C.Trimaille, 2003:108) :

« Est habituellement désignée par une inversion des termes du syntagme et renvoie à la situation très particulière d'un chercheur travaillant au sein de sa communauté, de son groupe d'appartenance : le participant observateur est un membre à part entier du groupe. »

Ce qui distingue les postures de PO et d'OP repose sur le degré d'implication du chercheur. En effet, la théorie veut que pendant l'observation participante, les ethnographes établissent volontairement des relations humaines intimes alors que dans la participation observante, à l'inverse, les ethnographes utilisent simultanément leurs compétences sociales quotidiennes pour expérimenter et observer les interactions, les leurs comme celles des autres au sein de configurations sociales diverses. (Tedlock, 1992, cité par Soulé, 2007 :131).

Cette méthode fût largement développée par W. Labov qui, lors de son enquête à Harlem, avait compris la nécessité de s'immerger dans la communauté étudiée pour pouvoir mieux la comprendre. Le fait que ces auxiliaires soient des natifs fait donc penser qu'à son avis, plus que l'observation participante, c'est surtout une participation plus active et intégrative de l'enquêteur, c'est en particulier d'une participation observante dont-il est question.

Dans son livre sociolinguistique, W.Labov décrit ainsi :

« Le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement. » (W.Labov cité par Léglise, 2007 : 21)

L'observation sera donc participante parce qu'elle sous-entend la participation à la vie sociale, culturelle ». Cependant, notre position ne se limite pas seulement à participer car simultanément si nous sommes participants, nous sommes aussi observateurs.

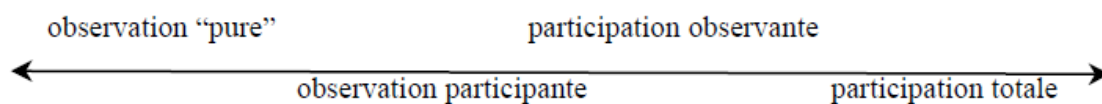
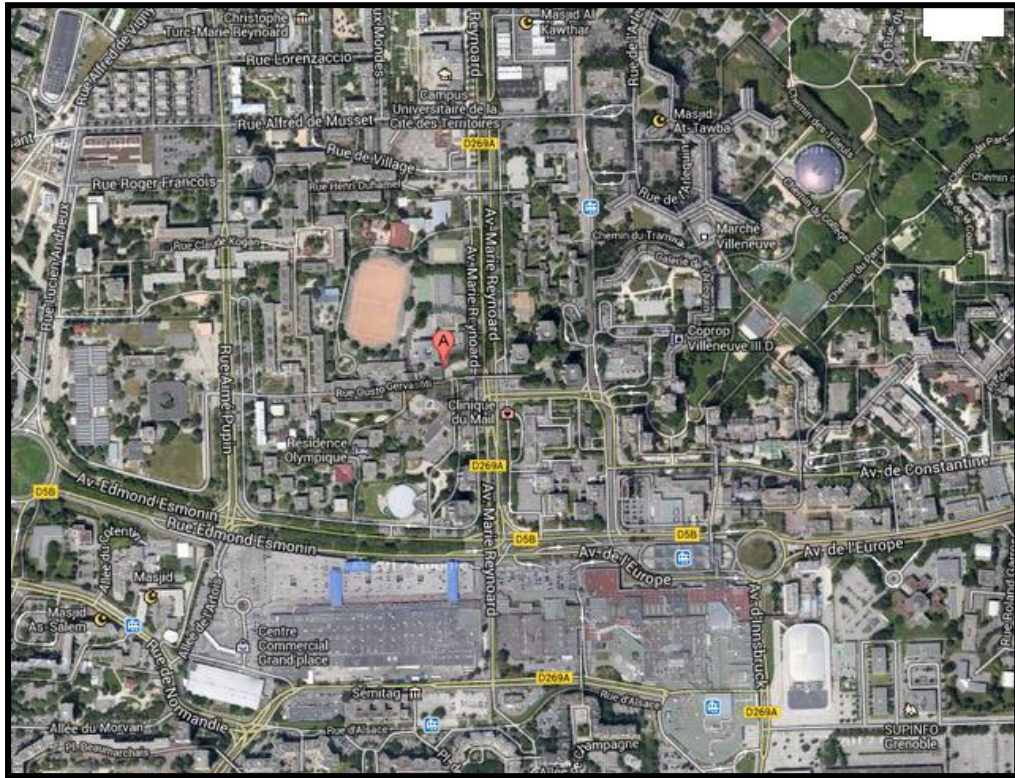


Figure 1: Postures de recherche (2002, cité par C.Trimaille, 2003: 112)

G) Zone d'enquête

1) Lecture du terrain : Ségrégation urbaine et intégration sociale

Dans une approche ethnographique, et afin de mieux comprendre la situation sociolinguistique du Collège Olympique, il nous semble pertinent d'analyser la ville qui l'entoure : le contexte historique, géographique et social de celle-ci.



Carte n°1: Localisation du Collège Olympique

Le collège est situé au cœur du Village Olympique, quartier à la périphérie de Grenoble, composé de deux grands ensembles construits à la fin des années soixante. A cette époque de croissance économique importante et d'explosion démographique, Grenoble est une ville industrielle en plein essor. En 1968, suite aux financements des Jeux Olympiques d'hiver pour les infrastructures, le Village Olympique voit le jour et permet d'accueillir de nombreuses familles issues de l'immigration venues travailler dans une ville de plus en plus attrayante. Toutefois, a succédé à cette époque des Trente Glorieuses la crise. Après la croissance, le chômage, ces logements ont été de plus en plus délaissés. Des problèmes inhérents aux quartiers dont une partie de la population en difficulté sont apparus. Différents événements, notamment de juillet 2010 ou en septembre 2012 véhiculent l'image d'un quartier devenu « sensible » et « dangereux » d'après les médias. Classé en Zones urbaines sensibles⁵, le Village Olympique concentre une population majoritairement composée de groupes sociaux défavorisés. Ainsi, naît le processus de ségrégation urbaine défini par Gasquet-Cyrus comme étant des :

«objets sociaux stéréotypés et marqués dans les discours communs et médiatiques. Ce marquage souvent péjoratif, porte généralement sur des espaces « populaires », « sensibles », « difficiles » les termes banlieue ou cités se sont chargés aujourd'hui en France, de telles connotations. » (Gasquet-Cyrus, 2013).

Or, si l'on veut d'après Gasquet-Cyrus, « éviter de se focaliser sur une catégorisation préconstruite pour la problématiser et examiner la dynamique des relations entre espace, territoire, langue(s) et discours, il convient d'avoir une vue d'ensemble des configurations sociolinguistiques à l'œuvre dans telle ou telle ville,

⁵ La définition des quartiers prioritaires a été fixée par la loi du 14 novembre 1996 relative à la mise en œuvre du Pacte de relance pour la ville: «Les zones urbaines sensibles sont caractérisés par la présence de grands ensembles ou de quartiers d'habitat dégradé et par un déséquilibre accentué entre l'habitat et l'emploi»(Taux de chômage, proportion des jeunes de moins de 25 ans, proportion des jeunes sortis du système scolaire sans diplôme...)

c'est-à-dire de contextualiser chaque situation en fonction des questions linguistiques qui s'y posent et des tensions entre groupes qui s'y révèlent ». (2013)

2) La Situation en chiffres

Selon le recensement de 2006, le nombre d'habitants dans la commune d'Echirolles est de 35 657 dont 6996 se trouve en zone sensible urbaine. Soit environ 19% de la population. (INSEE, 2006).⁶

Chiffres Clés Insee	
	Commune Échirolles
Population 2006 (1)	35 686
Population 1999 (2)	32 806
Population des ménages 2006	35 070
Nombre de ménages en 2006	14 636
Part des ménages de 6 personnes et plus en 2006	2.6 %
Nombre de résidences principales 2006	14 637
Part des HLM parmi les résidences principales en 2006	37.5 %
Taux de chômage 2006	14.0 %
Taux d'activité 2006 des 25-65 ans	77.9 %
Part des employés et ouvriers parmi les salariés en 2006	67.0 %
Revenu fiscal médian 2006 (par u.c.)	15 892
Revenu fiscal médian 2005 (par u.c.)	15 394
<p>Indicateurs clés des communes, source Insee (1) La population 2006 est la population municipale. (2) La population 1999 est la population sans doubles comptes.</p> <p>Méthodologie sur le site Insee : http://recensement.insee.fr/basesChiffresCles.action</p>	

Tableau 5 : Repères statistiques sur les ZUS (recensement de 2006)

⁶ Population municipale : c'est-à-dire les personnes ayant leur résidence habituelle sur le territoire de la commune.

Population sans doubles comptes : population totale diminuée des habitants qui déclarent avoir une autre résidence, dans une autre commune.

Profil Général 1999

	ZUS La Villeneuve : Les Essarts- Surieux	Commune Échirolles	UU Grenoble	ZUS du département	ZUS de la région
Chômage (1999)	29.3 %	17.0 %	16.1 %	26.7 %	24.0 %
Non-diplômés (1999)	32.2 %	21.9 %	20.4 %	33.6 %	34.3 %
Moins de 25 ans (1999)	37.2 %	32.2 %	34.7 %	40.1 %	39.4 %
Etrangers (1999)	15.8 %	9.0 %	10.2 %	17.8 %	19.8 %
Familles monoparentales (1999)	21.3 %	15.9 %	15.9 %	22.2 %	21.8 %
Locatifs HLM (1999)	76.4 %	37.5 %	19.1 %	67.3 %	60.8 %
Ménages non- imposés sur revenus (2004)	64.8 %	41.4 %	40.1 %	59.6 %	57.4 %

Sources INSEE RP 1999/DGI 2004 (données fiscales)

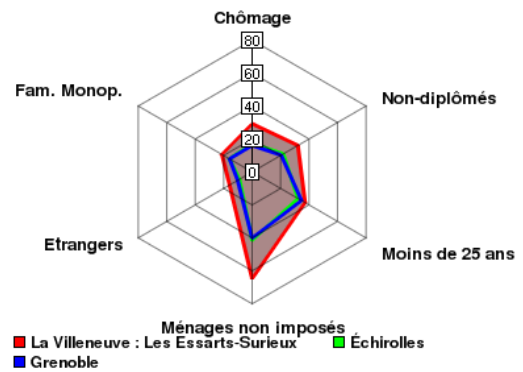


Tableau 6: Repères statistiques sur les ZUS (recensement de 1999)

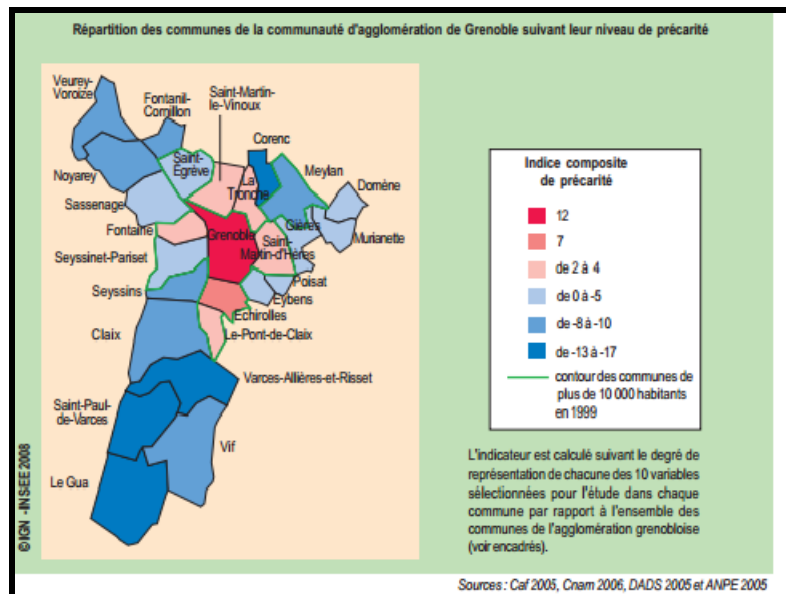


Tableau 7: Répartition des communes de la communauté d'agglomération de Grenoble suivant leur niveau de précarité.

Comme nous pouvons le constater les travaux menés par l'INSEE mettent en évidence plusieurs espaces de précarité. Le plus grand se situe autour des zones urbaines sensibles sud de Grenoble et du Nord d'Echirolles : Teisseire, l'Abbaye, Jouhaux, Châtelet, Village Olympique, la Villeneuve, Arlequins, Baladins, les Essarts-Surieux. Cette zone se caractérise par une forte population d'ouvriers non qualifiés, et de salariés à temps partiel, une population relativement jeune et souvent étrangère, peu de personnes âgées, des familles nombreuses, un habitat social important. Cet espace concentre donc une grande partie des populations en difficulté des 8 communes selon l'INSEE : entre un quart (allocataires à minima sociaux, chômeurs, bénéficiaire d'une allocation de logement) et un tiers (familles monoparentales ou couples à bas revenus avec au moins deux enfants, chômeurs de faible qualification).

D'après une étude menée par la DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques), les jeunes résidents en ZUS (Zone Urbaine Sensible) semblent connaître des difficultés plus importantes d'accès au marché du travail. Ce sont principalement les

jeunes d'origine étrangère n'appartenant pas à l'Union Européenne qui ont le plus de difficultés à trouver un emploi. Ainsi, si les jeunes, de manière générale ont un risque plus important d'être au chômage, celui-ci s'accroît lorsqu'ils sont issus de l'immigration hors de l'Union Européenne et qu'ils résident en ZUS.

Toutes ces données nous permettent de faire le lien avec la situation sociale du Collège Olympique. En effet, cette ségrégation urbaine n'est pas sans conséquence. Et nous pouvons faire un lien entre ségrégation urbaine et « système ségrégatif urbain ». (Fitousi, Laurent & al, 2004 :39).

3) L'accès à l'éducation

Bien que différentes circulaires affirment la volonté de l'école à franchir un pas de plus dans le sens d'une plus grande démocratisation de l'accès à l'éducation des inégalités subsistent. Celle qui nous semble importante à souligner dans le cadre de notre étude est la mise en place de la carte scolaire. Initialement conçue comme un outil de planification des capacités d'accueil, la carte scolaire est devenue un outil de découpage de l'espace, d'abord en 1975 avec l'instauration du collège unique (réforme Haby) puis, dans les années 80 avec la réforme Savary. Depuis la mise en place de cette carte les écarts se sont accentués entre d'un côté les établissements qui accueillent en majorité des élèves d'origine sociale favorisée et de l'autre ceux qui concentrent les difficultés de prise en charge des plus défavorisés comme le Collège Olympique dont voici ci-dessous la présentation du contexte social.

4) Le contexte social

Les travaux de D.PATY (1981, cité par Felouzis & Perroton : 103) concernant les collèges en France, montrent que tous les établissements ne sont pas égaux au niveau de leur rejet (ou de leur acceptation) par les élèves. De même, suivant les collèges on n'observe pas le même sentiment d'hostilité (ou de sympathie) envers les professeurs. Certains établissements sont plus propices à l'observation de tensions et de conflits que d'autres. Plusieurs facteurs semblent influencer de telles attitudes de la part des élèves et en particulier leurs origines sociales et le rapport âge/niveau scolaire (en retard).

Le collège bien que certains le souhaitent, n'est pas classé en ce que l'on appelait avant Zone d'Education Prioritaire et actuellement « réseaux de réussites scolaires » (REP), contrairement à d'autres établissements du secteur. Cependant, il fait partie du réseau Ambition Réussite Scolaire. La liste des réseaux ambitions a été arrêtée par le ministre de l'Education Nationale sur la base de certains critères : plus de deux tiers de catégories socioprofessionnelles défavorisées, résultats de vingt points inférieurs à la moyenne aux évaluations à l'entrée en sixième, retards supérieurs à deux ans à l'entrée du collège, nombre de parents bénéficiaires du RSA, nombre d'enfants ayant des parents non francophones. Le Collège Olympique correspond plus ou moins à ces critères selon le rapport BEA de l'académie de Grenoble effectué en 2011.

En effet, le rapport BEA de l'académie de Grenoble rapporte en 2011, la situation sociale des élèves et des parents accueillis dans cet établissement. Si nous regardons de plus près les données de ce rapport nous pouvons constater que le Collège Olympique est l'un des établissements de l'académie qui regroupe le plus de parents sans emplois : 18,9% contre 4,4% dans l'académie, la majorité des parents appartiennent à des catégories socioprofessionnelles défavorisées (61%).

PCS en taux			
	Etabl.	Département	Académie
Agriculteurs	0,6 %	1,0 %	1,5 %
Arti. -Commer.	14,9 %	11,1 %	12,5 %
Prof.Libérales	4,1 %	25,4 %	21,9 %
Prof. intern.	12,7 %	16,5 %	15,5 %
Employés	16,5 %	12,8 %	13,9 %
Ouvriers	26,6 %	22,7 %	24,3 %
Retraités	4,1 %	1,8 %	1,8 %
Sans emploi	13,3 %	4,2 %	4,4 %
Autres	7,3 %	4,4 %	4,1 %

Tableau 8: (Sources de données RAMSESE,EMI,EPI 28/01/2011,BEA)

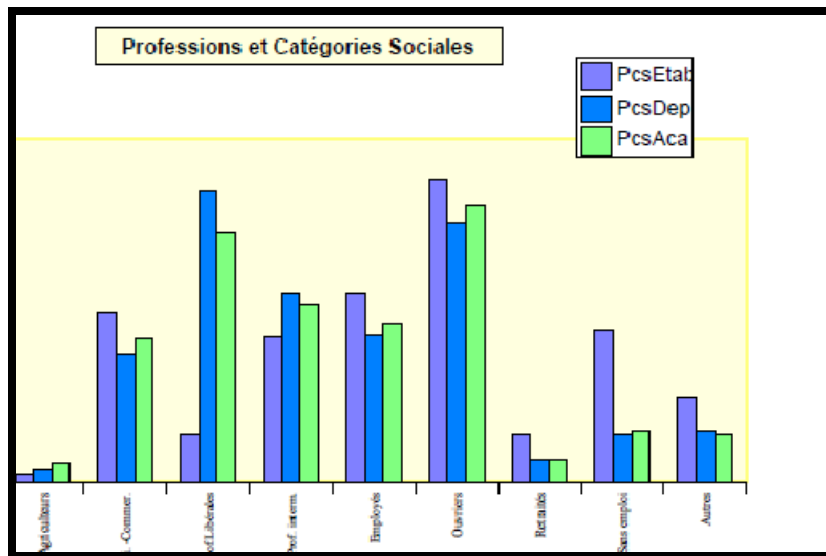


Tableau 9: (Sources de données RAMSESE, EMI, EPI 28/01/2011, BEA)

EXAMENS : Taux de réussite	2008	2009	2010	2010	2010
	Etablissement	Etablissement	Etablissement	Département	Académie
Brevet des collèges					
TAUX DE REUSSITE	58,70	64,70	51,30	85,30	86,40

Tableau 10: (Sources de données RAMSESE, EMI, EPI 28/01/2011, BEA)

D'après les résultats nous pouvons dire que ce collège regroupe un fort taux d'élèves socialement défavorisés et en difficultés scolaires. D'ailleurs, les professeurs le reconnaissent individuellement, dans les discussions que nous avons pu entendre.

5) Effectifs

Le collège accueille environ 295 élèves répartis en 14 classes: 4 classes de 6^{ème}, 3 classes de 5^{ème}, 4 de 4^{ème} et 3 de 3^{ème}. A cela s'ajoutent 24 élèves allophones anciennement appelés élèves nouvellement arrivés en France (Cf. annexe 9 pour voir la répartition des FLS et FLE par classe).

H) La diversité linguistique au Collège Olympique: réalité concrète ?

La méthodologie adoptée est décrite dans la partie précédente. Mais nous avons préféré présenter les résultats dans cette partie afin de présenter la situation réelle de notre terrain. Nous avons utilisé pour cela un questionnaire afin de pouvoir rendre compte de la diversité linguistique présente sur notre terrain. Ainsi, cet outil de production de données doit être perçu comme complémentaire à l'étude de terrain. Il s'agissait de faire un état des lieux des pratiques langagières des élèves. Une sorte de « vue d'ensemble » de la situation sociolinguistique des élèves de cet établissement. L'objectif était d'identifier les pratiques quotidiennes.

1) L'échantillon

Dans le cas de notre étude l'échantillon est constitué de 121 élèves à savoir que sur ces 121 élèves seulement 14 sont des élèves allophones.

Pour identifier leurs pratiques nous avons posé aux élèves les questions suivantes :

17. Décris comment les langues sont utilisées à la maison :

Qui utilise quelles langues	Moi j'utilise
Ma mère me parle en : - - -	Je parle à ma mère en : - - -
Mon père me parle en : - - -	Je parle à mon père en : - - -
Mon/mes frères me parle(nt) en : - - -	Je parle à mon frère/mes frères en : - - -
Ma/mes sœurs me parle(nt) : - - -	Je parle à mon/mes soeur(s) en : - - -

Autre membre de la famille me parle(nt) :	Je parle à ce membre de la famille en :
-	-
-	-

18. Avec tes amis quelle(s) langue(s) parles-tu ? _____

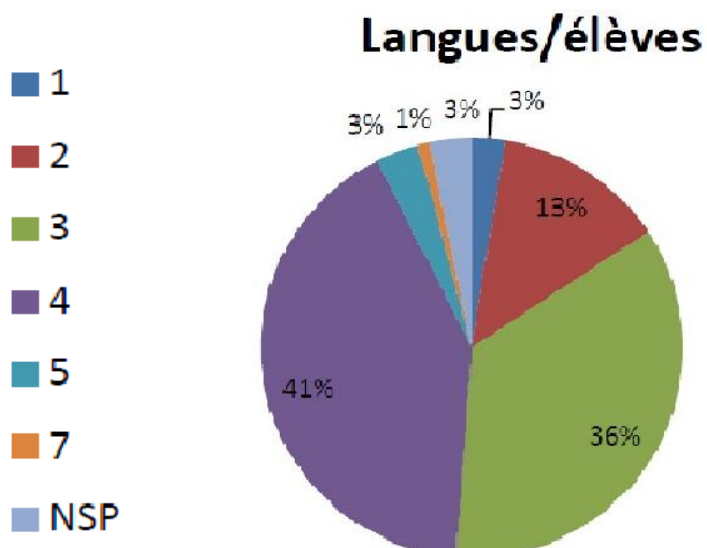
19. Quelles autres langues apprends-tu à l'école ? _____

2) Résultats

Au total sur 121 élèves seulement 3% déclarent ne parler qu'une seule langue à la maison.

- 97% déclarent parler au moins deux langues

- Et 84% déclarent parler trois langues ou plus. (Dans ces trois langues, sont parfois comprises les langues enseignées à l'école).



Camembert 1: Pratiques langagières déclarées par les élèves

Langues	Langues à l'école	%
Arabe, Français	Italien, Anglais	10,7
Français, Arabe	Anglais, Espagnol	7,4
Français	Anglais	7,4
Français	Anglais, Italien, français	5,8
Français	Anglais, espagnol	5,8
Français, Arabe	Anglais	5,8
Français	Anglais, italien	5,0
Arabe, Français	Anglais, italien.	2,5
Arabe, Français	Chinois, anglais	2,5
Français	49- 57	2,5
Français	Anglais, chinois	2,5
Français-Tunisien	Italien, Anglais	2,5
Portugais	Français, anglais, Espagnol	1,7
Anglais, français	Anglais	1,7
Français, algérien	Italien, anglais	1,7
Arabe, français	Aucune j'aurai aimé (48)/ Français (106)	1,7

Tableau 11: Pratiques langagières déclarées par les élèves

Au total:

100% des élèves déclarent parler le français
41, 2% l'arabe
6,4% l'anglais
5,7% Le portugais
4% le turc
3,2% L'espagnol
2,4% L'italien
37,1% déclarent parler d'autres langues telles que le tamoul, l'arménien, le macédonien, polonais, serbe, guinéen....

-Au total on compte environ 28 langues parmi les pratiques déclarées :

Français, algérien, marocain, tunisien, kabyl, anglais, espagnol, italien, portugais, turc, lingala, japonais, allemand, tamoul, français-provençal, albanais, serbe, congolais, chinois, guinéen, macédonien, wolof, sonoké, comorien, malgache, maorais, soso.

On peut donc affirmer au vu de ces résultats que le collège est plurilingue dans le sens où plus de deux langues sont parlées au sein de l'établissement. Dans ce contexte-là le plurilinguisme

est la règle et le monolinguisme l'exception. Cela nous amène au cœur de notre étude, que nous aborderons dans la partie suivante avec les hypothèses et les problématiques.

Partie II : Analyses et résultats.



« Il n'est de langue primordiale, de langue
Jacques Hassoun, *L'exil de la langue*, 1993.



Beaucoup d'enfants naissent et grandissent en contact avec plusieurs langues. Leur bilinguisme est un véritable atout (Hélot, 2012) à condition qu'il soit reconnu et qu'il puisse se construire de manière positive. Or, le langage est un objet de représentations sociales et les croyances qui l'entourent ont des conséquences sur les individus. « *Les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher de les apprendre.* » (Beacco & Bryam, 2002, cité par Gabi: 1). Sans cette reconnaissance on court le risque de provoquer chez ces enfants une souffrance linguistique et identitaire qui remette en question leur réussite scolaire, le lien avec leurs parents et plus généralement avec la société.

Plusieurs études attestent que de ne pas prendre en compte les langues d'origine des élèves peut avoir un impact sur leur apprentissage (Hélot, 2007 Billiez, 1998, Moro, 2012). Alors que le plurilinguisme fait aujourd'hui l'objet, du moins en Europe d'une valorisation particulière nous avons remarqué au cours de l'observation des pratiques de classe que la prise en compte du plurilinguisme des élèves était très faible voire absente. Nous nous sommes donc interrogée sur l'adéquation entre ces discours officiels et la réalité sur le terrain. Nous avons grâce à nos observations et nos entretiens pu identifier les divers obstacles qui empêchaient la mise en place d'une éducation plurilingue au sein de notre établissement tels que : le manque de formation à la diversité linguistique, la méconnaissance des élèves, de la diversité linguistique présente au collège ainsi que les représentations sociales fortement ancrées. C'est ce dernier obstacle qui a surtout attiré notre attention car c'est en travaillant sur les représentations que nous pourrions tenter de réduire les autres obstacles.

Nous avons donc cherché à comprendre les représentations que les acteurs de l'éducation ont de ces élèves et plus précisément de leur bi-plurilinguisme. Cela nous a amené à nous interroger sur la nature et l'origine de ces représentations linguistiques : quelles sont les origines de ces croyances sur les langues et quelles en sont les conséquences concrètes sur les individus ?

Les remarques que nous ferons sur les représentations des enquêtés ne sont nullement une critique de leurs opinions. Il est normal que tout être humain se « représente » (c'est-à-dire tâche de faire sens, de s'expliquer) le monde qui l'entoure. Un enseignant, comme tout un chacun, est une personne donc un être de représentations. Il s'agit pour nous de les faire émerger car les connaître doit permettre de contribuer à la réflexion générale sur l'intégration des élèves allophones en France. Les points de vue déclinés sont toujours à resituer ici dans le contexte de l'entretien et à relativiser par rapport aux changements qui peuvent toujours intervenir dans l'expression d'un avis, en fonction du lieu et de la situation. Nous avons essayé de distinguer ce qui est de l'ordre de reproduction des représentations et de ce qui tient de la répétition d'un discours « politiquement correct » véhiculé par les acteurs de l'institution.

A la lumière des travaux évoqués lors du chapitre I, nous vous proposons dans cette partie d'analyser la nature et l'origine des croyances des enseignants sur les langues et leur impact sur les locuteurs. Nous verrons que les représentations sur les langues ne concernent pas seulement les élèves allophones mais également les élèves descendants de l'immigration maghrébine c'est pourquoi, nous traiterons de ces deux publics conjointement. En même temps, nous tenterons de justifier par des études concrètes qui ont été menées antérieurement pourquoi certaines représentations sont infondées.

CHAPITRE I : Les pratiques langagières déclarées des élèves et des professeurs.

A) Le poids de la norme en France

L'histoire sociolinguistique de la France est marquée depuis plusieurs siècles par une idéologie monolingue.⁷ Idéologie dont-on pourrait penser qu'elle s'érode aujourd'hui pour de nombreuses raisons notamment la mondialisation et la construction d'une Europe plurilingue. Ainsi, pour G.Lüdi et B.Py (2003, Cité par C.Trimaille cours CNED, 2012:13) à la suite de Grosjean « *plus de la moitié de l'humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité* ». En France, selon le rapport de Cerquiglini en 1999 soixante-quinze langues seraient utilisées. (Cité par Trimaille, cours CNED, 2012:14). De plus, selon Xavier North 26% des français ont été élevés par des parents qui parlaient à la maison une autre langue que le français. Il constate aussi lors de son discours à Montreuil (2012) que les langues de migrants se transmettent plus que les langues régionales.

Toutefois, bien que notre pays soit un pays linguistiquement et culturellement riche, ces dimensions sont rarement prises en compte et peu importe le nombre de langues sur le territoire une seule langue est valorisée sur les plans politiques, juridiques, sociaux et économiques : le français. Dans le cadre de notre étude il s'agira d'étudier quels peuvent être les impacts de cette idéologie monolingue sur un public qui, comme nous l'avons vu dans le chapitre I (p20) est plurilingue. Nous constatons dans les extraits ci-dessous tirés des entretiens semi-directifs que l'idéologie monolingue est encore très présente dans les discours des enseignants :

(E23: 165) alors que certains de mes amis vont me dire à mais non tu es là pour parler euh anglais ou français **on est dans l'école de la république.**

(E24:40) (...) on ne parle pas allemand entre nous parce qu'on est **bah en France et on parle français.**

(E26: 238) voilà il arrive en France, **il doit s'adapter à ce qui est la règle française euh donc parler la langue.**

(Pour d'autres citations cf. annexe 9 : (E26, 238), (E28:141), (E30, 251) (E25, 128).

Dès lors, comment peut-on expliquer ce paradoxe entre la situation plurilingue réelle au sein de l'établissement et la non reconnaissance de ces langues au sein de l'institution ? Pourquoi ne prendre en compte que le français dans un établissement qui compte seulement 3% d'élèves monolingues français ? Pour répondre à ces questions nous avons analysé quelques éléments marquants de l'histoire française et leurs impacts sur les représentations du bilinguisme et des langues chez les enseignants.

Faisant partie de la fonction publique les enseignants ont nécessairement des relations de dépendance à l'égard de l'institution. De ce fait, ils ont une vision politique de leur rôle comme nous pouvons le constater dans la réponse d'un enquêté :

Cf p 20

(E24; 40) : « En France, on parle français ».

L'institution scolaire s'est construite autour de cette représentation collective largement intériorisée. Les textes officiels du ministère de l'Education Nationale placent l'enseignement de la langue française au cœur des devoirs de l'école de la République pour garantir aux nouveaux arrivants une intégration scolaire et sociale réussies:

« Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de son intégration: en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école. » (Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002)

Il n'est alors pas surprenant de retrouver ce discours dans les témoignages des professeurs:

(E29: 203) Alors ça dépend le contexte alors je dirais normalement non, mais qu'elle est la norme? **La norme** c'est je suis avec mon prof on est dans une classe ou l'on parle français puisque c'est en France et **je fais un cours en français**.

Autrement dit, en classe il n'y a pas de place pour les autres langues car le « rôle » de l'enseignant est de les faire progresser en français. C'est « la règle française » (E26; 238), les élèves sont « obligés » (E28, 114) de parler français car c'est la langue du pays, de la république donc c'est « la norme ». (E29; 203).

(E22, 40) Alors pas forcément à l'utiliser au quotidien parce **qu'on est quand même avant tout ici pour les faire progresser en français**, c'est important l'école est aussi là pour ça

(E25; 403): C'est sûr qu'en étant dans **une école de la République Française** il faut qu'on les pousse à parler français le mieux possible. (401) C'est mon devoir.

Dans ces extraits, l'utilisation de l'expression « langue de la république » n'est pas anodine car elle entraîne avec elle toute l'idéologie linguistique française. Pour tenter de comprendre l'idéologie monolingue intériorisée et transmise par l'institution il importe de se tourner vers le passé pour se référer à l'histoire de la langue française et à ses lois.⁸

L'histoire de la langue française, marquée par l'unification linguistique de la France et ensuite son expansion coloniale permet de comprendre pourquoi l'école insiste tant dans sa fonction d'intériorisation de la norme langagière. L'école française fonctionne depuis des siècles notamment depuis Jules Ferry à imposer une langue nationale unique, au détriment des langues régionales et des langues des migrants. Il s'agissait de créer une école de la République, laïque, obligatoire et monolingue. Cette norme ne permettait pas aux autres langues d'avoir leur place. Actuellement, la situation n'a guère évoluée comme en témoigne encore aujourd'hui un des enseignants:

(E27: 204) : **on n'est pas trop dans le respect de la langue du gamin** on est dans **la volonté d'être efficace rapidement** donc très souvent on va vers l'utilisation du **français la compréhension du français**

Comme l'atteste cette citation, le français est non seulement un outil de communication mais aussi dans ce contexte homoglotte la langue de scolarisation est l'instrument d'enseignement des disciplines scolaires, d'où les enjeux liés à son apprentissage pour la trajectoire et la réussite scolaire de ces enfants. Dans cette perspective la langue est vecteur d'intégration et d'exclusion. En effet, elle est à la fois vecteur d'intégration car c'est par la langue que les élèves ont accès aux apprentissages mais elle est aussi marqueur de discrimination dans le sens où les autres langues ne sont pas prises en compte. Cette vision monolingue, n'est pas sans

⁸ Cf. Chapitre I. P20.

conséquence sur la perception que les enseignants ont de leurs bi-plurilinguisme et sur celui de leurs élèves. Afin de mieux saisir la toile de fond dont sont issues ces représentations sociales il nous semble intéressant en amont d'analyser la biographie langagière des enseignants. L'étude de celle-ci nous permettra de saisir leurs représentations vis-à-vis de leurs bi-plurilinguisme et celui de leurs élèves.

B) Des parcours professionnels aux salles de classe

1) Le profil des enseignants

Pour cela nous nous sommes intéressée à ce qu'ils sont en tant que professionnels mais aussi en tant qu'individus. Nous avons analysé un certain nombre de facteurs qui permettent à notre avis de mieux saisir leurs pratiques et l'origine de certaines représentations : nous avons retenu leurs expériences de formation, leurs séjours à l'étranger et leurs contacts avec les langues. Les données ont été recueillies lors des entretiens semi-directifs.

Le tableau synthétise les données recueillies, tout en offrant une première ébauche du profil des enseignants. Afin de l'établir, nous nous sommes appuyée sur l'étude d'Isabel Andrade (1998:83) ainsi que sur celle de Gilles Forlot (2006: 123-140) pour analyser ces données.

2) Les expériences de formation

Tous les enseignants ont appris l'anglais en LV1 à l'école, puis en LV2 l'espagnol, soit l'allemand, l'italien ou encore le latin en option. On remarque, que l'espagnol et l'allemand sont les langues les plus choisies dans notre échantillon en LV2.

Langues
100% Anglais
50% Allemand
50% Espagnol
10% Latin
10% Italien

Tableau 12: Profil langagier des enseignants

Sur les 10 enquêtés 9 ont un CAPES, 2 ont un CAPES et une agrégation, et une personne a un BTS MUC (*Management des unités commerciales*). Seul le professeur de FLE a suivi une formation en français langue étrangère.

3) Les pratiques linguistiques

Ce que révèle d'abord les portraits sociolinguistiques analysés, c'est qu'au-delà de l'apprentissage d'une ou de deux langues étrangères (vivantes ou anciennes) les professeurs

se représentent leurs pratiques langagières quotidiennes comme essentiellement monolingues, c'est-à-dire qu'ils ne se considèrent pas en contact avec des langues autres que le français:

(E20-21)(39) : On n'était pas très ouverts sur les langues euh familialement on va dire. (41) Mes amis euh non pas non plus pas vraiment euh peu euh non il n'y a pas tellement d'ouverture.

(E22; 28) : Dans mes amis étrangers euh non ils parlaient tous le français ou l'anglais.

(E23; 105) : Non tu vois mes parents parlent français c'est assez sobre. (...) je n'ai pas d'ouverture à ce niveau là.

(E24; 12) : Alors, je parle français, dans ma famille euh tout le monde à ma connaissance parle français.

Sur 10 informateurs, 5 femmes et 5 hommes, 8 ont été en contact avec d'autres langues que le français dans leur entourage. On prend en compte dans l'entourage : les parents, les grands parents, les frères et sœurs et les conjoints. Sur ces cinq personnes, seulement une affirme parler une autre langue dans le cadre familial: (E30). Voici ci-dessous un tableau récapitulatif des données analysées:

Les enquêtés	Nombre et pourcentage	Entretiens
Ne parle pas d'autres langues que le français au foyer	9 (90%)	(E30) Tunisien
A des parents qui parlent une autre langue	4 (40%)	(E29) Russe son père. (E25) Niçois, ses parents (28) Patois, sa mère. (30) Tunisien
A des frères et sœurs qui parlent une autre langue	2 (20%)	(E25) Espagnol (E24) Allemand
A un conjoint qui parle d'autres langues	2 (20%)	(E24) Italien (E26) Anglais
Déclare avoir été en contact avec d'autres langues.	5 (50%)	(E20-21) : Le Hindi (E23) : Anglais (E25) : Le niçois (E28) : Le patois (E29) : Le Russe (E30) : Le Tunisien (E24) : Italien (E23) :Anglais

Tableau 13: Pratique déclarée d'une langue étrangère au foyer

4) Des grands voyageurs

Afin de savoir si les contacts avec des non francophones sont susceptibles de modifier l'idéologie monolingue, nous avons interrogé les enseignants sur leurs séjours à l'étranger. 80% des enseignants déclarent avoir voyagé dans des pays étrangers. Nous ne connaissons pas la durée de ces séjours pour aucun des informateurs excepté le (20-21), le (25) et le (23). Ainsi, l'enquêté (20-21) est parti dix ans à l'étranger, le (25) trois mois aux Etats Unis et le

(23) un an aux Etats-Unis. La majorité des autres enseignants déclarent avoir surtout voyagé en Europe.

On pourrait émettre l'hypothèse que les enseignants qui ont eu un contact avec d'autres langues soient plus ouverts à la diversité et que le contact avec d'autres langues permet de diminuer la formation de stéréotypes et de représentations négatives envers le bi-plurilinguisme. Mais les analyses effectuées dans les parties suivantes invalident cette hypothèse.

Nous nous sommes questionnée sur l'impact de l'idéologie véhiculée par l'institution sur les représentations des enseignants. Quelles représentations se sont-ils forgées concernant les enfants descendants de migrants et les élèves allophones? Pour y répondre nous avons essayé de faire des liens entre le discours des textes officiels et le discours des enseignants.

CHAPITRE II : Représentations des enseignants.

CHAPITRE I : Résultats et analyses

Représentations, attitudes, perception et jugement des professeurs envers les langues et la diversité linguistique.

Objectifs(1) :

- ✓ Identifier les représentations et les attitudes de quelques enseignants à l'égard des langues d'origines des élèves et/ou des locuteurs de ces langues.
- ✓ Comprendre d'où viennent ces représentations
- ✓ Lever le rideau sur certaines représentations

Questions relatives à ce chapitre :

- ✓ Dans quelles mesures les représentations des acteurs de l'Education Nationale envers les langues et ses locuteurs peuvent faire obstacle à l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones ?
- ✓ Comment les professeurs perçoivent-ils le bi-plurilinguisme des élèves allophones et des élèves descendants de migrants? Comment perçoivent-ils le bi-plurilinguisme familial de ces élèves ?

Hypothèses :

Le bilinguisme est généralement perçu que ce soit par les acteurs de l'éducation ou d'autres individus comme la maîtrise parfaite de deux langues. Les acteurs de l'éducation se représentent plus la/ les langue(s) d'origine des élèves comme un obstacle plus que comme une richesse ou une ressource à exploiter.

A) Des textes officiels à la réalité: des dénominations porteuses de différences résultats et interprétations des données.

Quelles que soient les dénominations par lesquelles l'administration française désigne les enfants venus de l'étranger depuis 1970, toutes sont porteuses de différences. (Galliagni, 2012:2). Les circulaires et arrêtés du ministère de l'Education Nationale abondent d'expressions pour identifier ce public. Tantôt désignés par « élèves immigrés », « primo-arrivants », « enfants étrangers », « élèves de nationalités étrangères », tantôt « enfant nouvellement arrivé en France », « nouveau arrivants », « élèves non francophones ».

On constate à travers ces différentes dénominations que la recherche du mot juste pour désigner ce public est problématique. Chaque dénomination se présente comme de véritables actes de catégorisation. Ces différenciations se manifestent par le choix du lexique reposant soit sur une divergence par rapport à leur histoire personnelle: « enfant de migrants » (circulaire n°86-121 du 13 mars 1986), ou « élèves de nationalités étrangères », (circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002), soit par rapport à leur parcours « nouveau arrivant », (circulaire 2002,102 du 25 avril 2002), et leur expérience langagière qui s'écarte de la norme attendue « sans maîtrise suffisante du français ou des apprentissages », (circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002). Toutes ces catégorisations inscrivent « l'enfant dans un réseau

d'identification sociale et contribuent ainsi à sa reconnaissance en tant que membre d'un groupe d'appartenance différent des autres groupes représentés par les enfants francophones ». (Galligani, 2010: 68).

Cependant, au fil des années cette catégorisation évolue progressivement. Voici un bref historique de l'évolution de l'idéologie à travers les circulaires.

Autrefois, ces enfants étaient regroupés sous l'appellation : *primo-arrivant* qui a été abandonnée dans les années 2010, en raison d'un diminutif inadéquat *primo*, qui rappelle *primo-infectieux* et l'homme primitif, sauvage. Il est encore utilisé par certaines administrations, notamment en préfecture.

Quelques années plus tard en 2002, une nouvelle circulaire retient l'expression « élève de nationalité étrangère ». L'identification de l'enfant étranger repose alors sur une variable juridique de la nationalité.

En 2002, la circulaire n°2002-100 du 25 avril va utiliser l'expression ENAF (Enfant nouvellement arrivé en France). Il représente les élèves pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes ordinaires. (Circulaire n°2002-100 du 25-4-2002). Ici, l'acte dénomiatif n'est plus motivé par les critères juridique et /ou social. Le regard sur l'enfant est modifié puisqu'il n'est plus désigné comme étranger mais comme un élève nécessitant une adaptation spécifique liée à son arrivée en France. Toutefois, les EANA présentés dans cette circulaire sont désignés comme des enfants « sans la maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », cette notion de maîtrise constitue d'ailleurs un leitmotiv présent dans la majorité des circulaires.

On désigne ENAF+1 les élèves qui sont arrivés en France depuis déjà un an, ENAF+2, les élèves arrivés depuis deux ans...qu'ils aient bénéficié d'une aide ou pas. Mais cette dénomination nous amène à nous poser la question suivante : à partir de quand un élève n'est plus nouvellement arrivé ?

Aujourd'hui, on parle désormais d'élèves allophones « une personne allophone est une personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle elle vit. Un élève allophone est un enfant dont la langue maternelle, pratiquée dans son quotidien familial n'est pas la langue française». (Circulaire n°2012-141 du 2/10/2012). On prend désormais en compte le contexte familial et le fait que l'enfant se construit avec cette langue. Le terme allophone vient substituer le terme de « non francophone » il sert à exprimer l'idée que ces élèves sont en train d'apprendre le français mais qu'ils parlent aussi une ou plusieurs langues. Ce terme nous paraît adapté au public de cette étude c'est pourquoi nous avons fait le choix de l'utiliser.

Bien qu'il y ait une évolution dans la prise en compte de ce public celle-ci est encore trop réductrice. Comme le souligne Galligani, on pourrait croire en lisant ces discours que les EANA constituent une communauté homogène (Galligani, 2012 : 2). Pourtant des différences considérables existent selon que les enfants aient été scolarisés ou pas, alphabétisés dans leurs langues d'origines ou pas. A cela s'ajoute la situation familiale qui varie d'un enfant à l'autre. (Statut d'immigrant européen à la recherche d'une vie meilleure, attribution de logement, parents à la recherche d'un travail...).

Ces différentes nominations soulignent l'ambiguïté de la situation et le désir d'éviter la stigmatisation, mais même en jouant avec les mots l'objectif reste le même dans toutes les

circulaires : faire de ces enfants nouvellement arrivés des élèves comme les autres le plus rapidement possible. Ces actes de catégorisations conditionnent l'idée que l'on se fait de l'enfant venu d'ailleurs, de fait on parvient à un phénomène d'instrumentalisation des enfants étrangers aux dépens de la valorisation de leur identité plurielle tant sur le plan linguistique que culturel. L'école a du mal à reconnaître la personne pour ce qu'elle est mais se focalise plutôt sur ce qu'elle n'est pas. (Paul Ricoeur, cité par Galligani, 2010: 71).

Nommer quelqu'un ou quelque chose définit notre vision de cette réalité. Les changements de nom donnés au EANA ou aux dispositifs qui les concernent, soulignent la difficulté à définir ce public et à appréhender ses problématiques.

« La façon de nommer l'autre, celui qui vient d'arriver en France, en dit long sur celui qui le nomme. » (Auger, 2010: 18).

L'objectif de l'analyse qui suit est de répertorier les expressions que les enseignants utilisent pour désigner les élèves allophones et de faire des liens entre ces discours et ceux des textes officiels. Notre hypothèse étant que les textes officiels influencent les représentations et les pratiques des enseignants. Suite au premier travail sur la catégorisation de ce public dans les circulaires de l'Education Nationale on postule tout comme Galligani (2012) que la prise de conscience des représentations d'enseignants est indispensable pour mesurer si les catégorisations institués par les circulaires officielles s'imposent comme des catégories figées dans leurs discours.

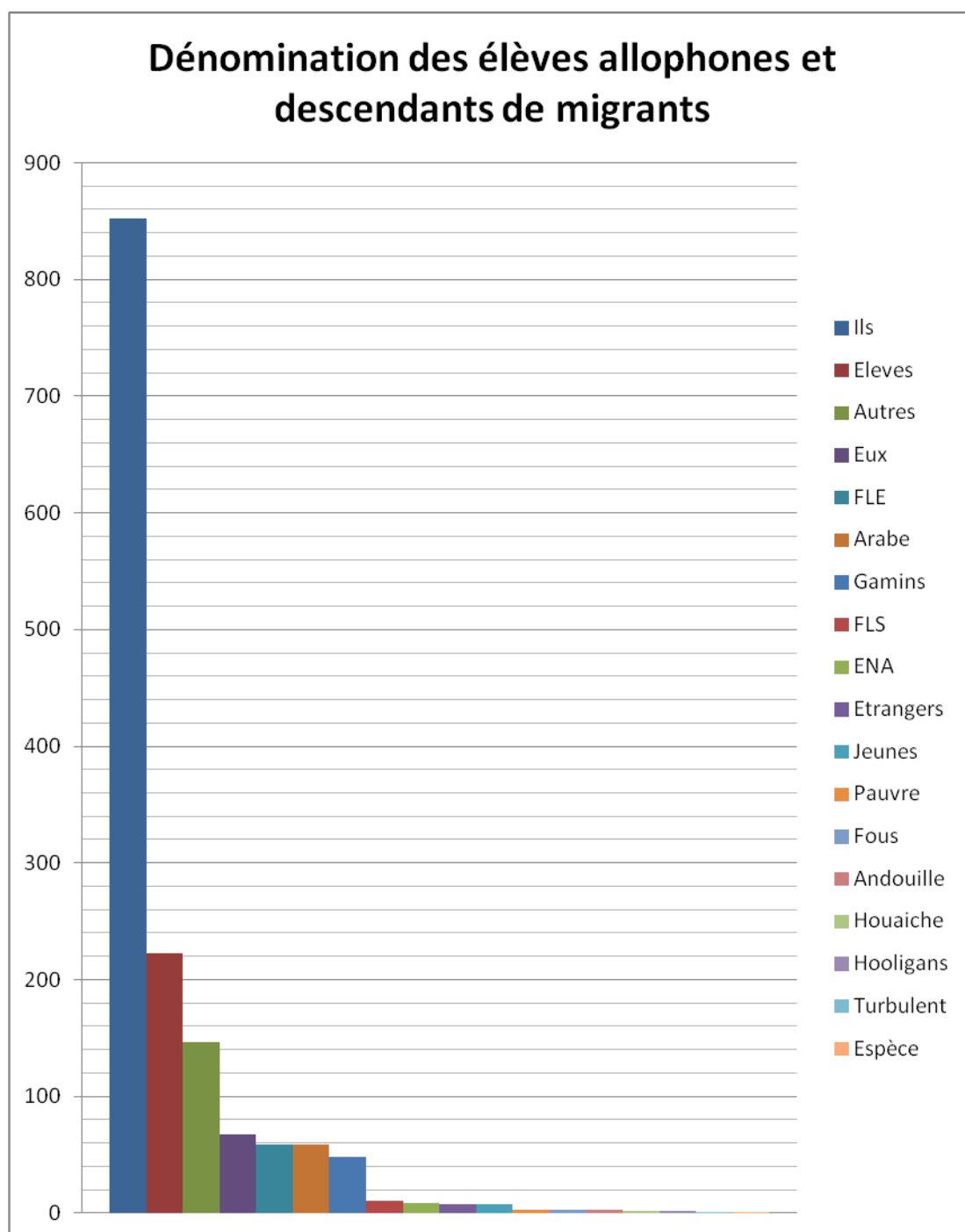


Schéma 1: Dénomination des élèves allophones et descendants de migrants

B) Ce que nommer l'autre veut dire

Ces entretiens nous amènent à constater que chaque enseignant utilise environ six mots différents pour désigner les élèves allophones et les élèves descendant de migrants.

Certains mots renvoient à un public spécifique ainsi les termes: ENA, FLE, FLS, pauvres, étrangers, renvoient au public allophone. Ces dénominations se présentent comme de véritable acte de catégorisation reposant sur des critères liés à l'appartenance sociale, ou à la maîtrise

de la langue. Les dénominations les plus citées pour désigner les élèves allophones sont des dénominations présentes dans les textes officiels telles que : « enfant nouvellement arrivé en France », « FLE »⁹ « FLS »¹⁰. C'est donc une dénomination institutionnelle qui est légitimée par les enseignants. Des dénominations telles que « pauvre » sont utilisées et émettent un jugement de valeur quant à leur milieu socio-culturel, mais qu'entend-on par pauvre socialement, culturellement ou financièrement? Ces désignations assignent aux élèves inconsciemment une place basse. L'individu est de cette manière désigné et stigmatisé.

Ensuite, sont mentionnés dans les entretiens des termes discriminatoires tels que « étrangers ». En lisant la définition de l'étranger dans le Petit Robert nous avons trouvé la définition suivante :

« Etranger, qui est d'une autre nation et, parlant d'un individu: faisant partie d'une autre nation. »

L'étranger est défini par opposition comme celui qui n'appartient pas à notre sphère d'appartenance. On peut donc supposer que les enseignants stigmatisent les élèves allophones. En psychologie sociale la stigmatisation se définit comme « une caractéristique associée à des traits stéréotypés négatifs, qui font en sorte que ses possesseurs subiront une perte de statut et seront discriminés au point de faire partie d'un groupe particulier : il y aura « eux » qui auront une mauvaise réputation et « nous » les « normaux ». (cité par Bourguignon, 2007). On remarque alors que certains enseignants « classent » dans cette catégorie de « eux » non seulement les élèves allophones mais aussi les enfants descendants de migrants. C'est pourquoi nous prendrons en compte tout au long de cette étude ces deux publics car une partie importante des EANA du Collège Olympique nous semblent souvent cumuler les difficultés de plusieurs publics, et notamment la catégorie hétérogène des élèves de familles socialement, économiquement et culturellement reléguées, à laquelle appartiennent de nombreux élèves descendants d'immigrés. Ces confrontations entre le « nous » et le « eux » et « mes » et « tes » sont très présentes dans ces quatre entretiens. Ces confrontations pour reprendre l'expression de Severi est:

« Prise dans une série d'illusions. La première consiste naturellement à croire que (...) notre culture serait une, qu'il serait possible de la désigner en tant qu'unité, et donc qu'on pourrait ainsi l'opposer en bloc à notre société. »

Eux, aussi désignés par « autre » dans les entretiens renvoient à ceux que qu'on ne sent pas tenté d'inclure dans quelque forme de « nous » que ce soit. Ceux que l'on ne connaît pas ou moins bien sont donc ceux que l'on met, par un réflexe défensif, à l'écart. A ce propos, une enseignante (E22) marquait bien la différence dans son discours entre « tes élèves » pour parler des élèves allophones que nous suivions et de « ses élèves » pour parler du reste des élèves.

Quant aux termes : « Arabe, andouilles, houaiche, hooligans, turbulent, fous, espèce » renvoient aux élèves descendants de migrants plus précisément descendants de l'immigration maghrébine. Les autres termes : « ils, élèves, autres, eux, jeunes, gamins » renvoient aux élèves allophones et aux élèves descendants de migrants.

⁹ FLE : le français langue étrangère, abrégé par le sigle FLE est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des apprenants non francophones en France ou à l'étranger.

¹⁰FLS: l'éducation nationale définit le français langue de scolarisation comme la langue qui en France permet à l'élève d'accéder à une qualification. Le sigle FLS peut se traduire dans ce cadre là de français langue de scolarisation.

Les enseignants perçoivent les FLE comme = élèves non intégrés dans les classes ordinaires et ne parlant pas français et FLS= intégré dans des classes ordinaires et maîtrisant le français.

Les dénominations envers les descendants de migrants s'expliquent par un faisceau de causes conjuguées qui sont liées à la fois aux comportements et aux attitudes de certains élèves, aux représentations des enseignants et au fonctionnement du système éducatif. Au fur et à mesure de cette recherche nous tenterons de développer ces différents points.

Si, nous analysons de plus près ces données, le terme Arabe est généralement utilisé, sans adjectif, pour désigner la langue des arabophones de France, du Maghreb ou d'ailleurs. Cela sous-entend qu'il existerait une langue arabe unique. Or, c'est méconnaître les réalités sociolinguistiques des pays du Maghreb. Il est important de souligner que ce discours n'est pas propre aux enseignants. Egalement, certains enseignants décrivent ces élèves comme des « sauvages, hooligans, fous, turbulent ». Les élèves issus de l'immigration maghrébine sont déshumanisés et comparés à des animaux « espèces ». Ces discours et cette comparaison du comportement de l'élève à celui d'animal, soulignent les tensions qu'ils règnent parfois au collège. Nous supposons que ces représentations peuvent avoir un impact dans la pédagogie mise en place par l'enseignant.

Nous pouvons remarquer que les termes utilisés pour désigner les descendants de migrants sont particulièrement violents : « andouilles, fou, turbulent, espèce »...alors que les élèves allophones sont plutôt considérés comme « sages » et « en retrait ».

C) Représentations sur l'Intégration des élèves allophones

Nous pouvons classer ces termes en trois catégories :

- Représentations des attitudes des élèves allophones par les enseignants au sein de la classe et de l'établissement (seuls, perdus, en retrait, isolé, timide, survie, peur).
- Les représentations des enseignants sur l'intégration problématique de ces élèves au sein de l'établissement et des classes (difficile, compliquée, dur, problèmes, soucis).
- Les représentations sur ce qui fait obstacle à leur intégration (absences d'efforts, les différences, handicap (linguistique), incapable) si l'on s'en tient aux termes les enseignants c'est aux élèves de « s'adapter » et de « se débrouiller » et non l'inverse.

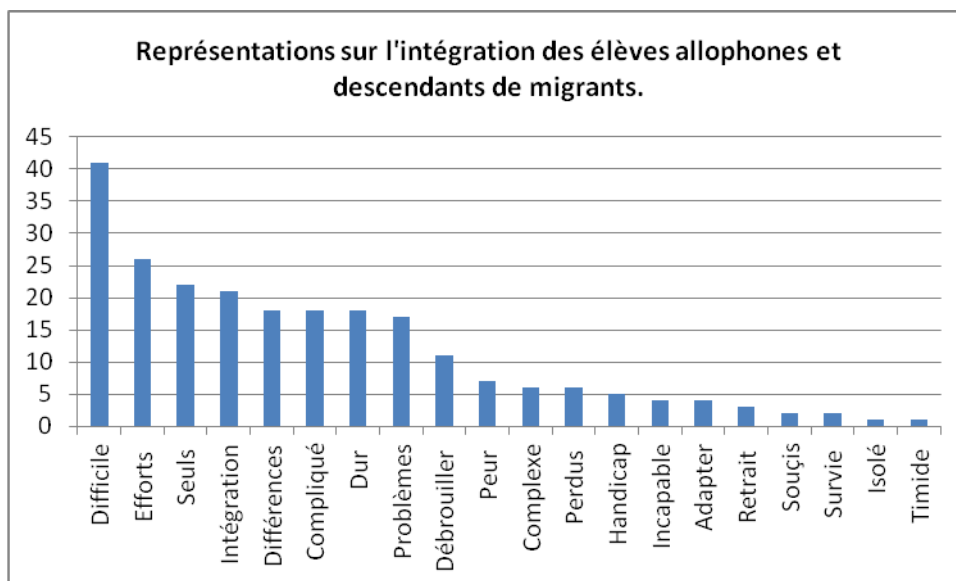


Tableau 14: Représentations sur l'intégration des élèves allophones

On peut à travers la lecture de ce tableau, noter que c'est bien la langue et sa maîtrise tant à l'oral qu'à l'écrit qui sont les conditions sine qua non de l'intégration des élèves dans l'école et dans la société. Ce discours se superpose à celui de l'institution car dans les derniers discours officiels, la question de la maîtrise de la langue est essentielle. Il faut enseigner le français à l'enfant, l'utiliser comme idiome de communication scolaire et en tant que vecteur d'apprentissage et d'enseignement. Face aux pressions de l'institution, l'ambition des professeurs est d'assurer une maîtrise suffisante de la langue française le plus vite possible.

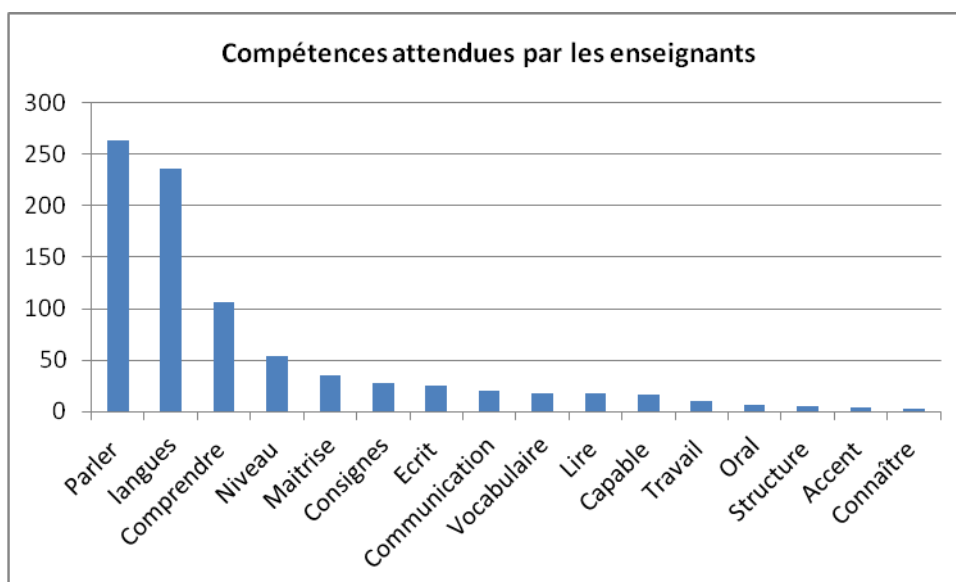


Tableau 15: Compétences attendues par les enseignants

Pour agir sur les représentations il faut les faire émerger, voici donc en continuité avec le travail ci-dessus les résultats de notre enquête par entretien semi directifs avec les enseignants.

D) Représentation du bi/plurilinguisme des élèves par les enseignants

Objectif 2 : Identifier les représentations de quelques enseignants envers le bi-plurilinguisme des élèves allophones et descendants de migrants.

Si l'on s'en tient à la définition de Myers Scotton concernant le bilinguisme : « *le bilinguisme est la capacité à utiliser deux ou plus de deux langues suffisamment pour mener une conversation limitée ou informelle* » (2006:41), alors la plupart des enseignants interrogés sont bilingues si l'on s'en tient aux compétences qu'ils déclarent avoir :

(E20-21)(53) : Anglais euh tenir une conversation, euh oui.

(E25; 36) : Pour **se débrouiller** dans la vie de tous les jours en anglais il dit qu'il sait se débrouiller. (14) Pendant mon métier oui parce que je suis allé enseigner deux, trois mois aux états unis.

(E27; 8) : Je suis **capable de** fonctionner dans n'importe quels pays où l'on parle anglais, c'est-à-dire je peux poser des questions, je suis capable de discuter avec quelqu'un.

Pour d'autres citations cf. annexe 9: (E26; 10) (E29; 27).

Cependant, quand on leur demande s'ils s'estiment bilingues, les enseignants réfutent cette idée :

(E20-21,53) : Non, **pas bilingue je me débrouille** en anglais, voilà par contre en Allemand je me débrouille.

(E25; 30) : Non pas à ce point là. Mais avec les mots spécifiques à ma matière je n'ai aucuns problèmes.

(E26, 36) : **Non pas bilingue, je me débrouille.**

(E 28, 12) : Je ne la maîtrise pas, je ne sais pas les parler correctement.

Face à ce paradoxe, nous leur avons demandé comment ils définissaient une personne bilingue. Nous nous sommes inspirée du travail d'enquête de Patricia Lambert (2005) pour formuler cette question.

D'après les résultats de l'étude de Patricia Lambert 40% des enseignants ont choisi la définition de Bloomfield¹¹ et 50% celle de Grosjean¹² (Lambert, 2005:79). A l'inverse, dans le cadre de notre enquête la majorité des enseignants rejoignent la conception de Bloomfield qui définit le bilinguisme comme la juxtaposition de deux monolinguisms. Le bilinguisme est perçu pour la plupart d'entre eux comme une situation exceptionnelle puisque comme nous l'avons expliqué précédemment le monolinguisme correspond selon eux à la norme. Certains enseignants pensent que les situations de plurilinguisme sont rares ou extraordinaires comme en témoigne les extraits suivants :

(E29; 69) : **Rare** à mon avis sont les gens bilingues.

(E28; 153) : Ils **parlent parfaitement** le français donc euh **c'est rare**.

Ils pensent que peu de personnes parlent parfaitement une langue. Sur ce point ils ont raison, il « n'y a pas de bilinguisme parfait, tout comme il n'y a pas de monolingue parfait » (Hélot,

¹¹ Bloomfield, linguiste américain définit le bilinguisme comme étant « la juxtaposition de deux monolinguisms »

¹² Grosjean, psycholinguiste définit le bilinguisme comme « la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours. »

2013: 6). Personne ne parle parfaitement une langue, on ne peut donc pas définir un bilingue par ce critère de perfection.

Nous avons, suite à une analyse qualitative, dégagé d'autres stéréotypes du bilingue idéal dans le discours des enseignants. Nous appelons « stéréotype du bilingue », l'ensemble des représentations qu'un ou plusieurs individus associent aux personnes bi-plurilingues, la plupart du temps ces représentations reposent sur des mythes.

1) Le bilinguisme : deux monolinguismes

Pour les uns, le bilingue a une compétence égale dans deux codes linguistiques, il se comporte comme un monolingue dans chaque langue. Bilingue renvoie dans ce cas à une « double unicité ». (Dabène, cité par Abdelilah-Baeur, 2010 : 1).

(E20-21; 57) : Je pense qu'une personne bilingue c'est qui sait aussi bien enfin vraiment **complètement** bilingue c'est **qui est au même niveau** qui a quasiment **deux langues maternelles** quoi.

Comme nous pouvons le constater, la représentation de la langue comme une unité parfaite mène à l'idée que le « vrai bilingue » posséderait deux langues « complètement ».

(E27; 116) : Ben bilingue pour moi c'est **maîtriser deux langues**. /(120) Pour moi bilingue **c'est la langue maternelle plus le français**.

L'extrait ci-dessus illustre bien l'idée ancrée qui consiste à dire que le bilinguisme est la constitution de deux unilinguismes séparés et totalement maîtrisés.

(E28; 66) : Ben quelqu'un qui est capable de s'exprimer et d'avoir une conversation assez **poussée** dans deux langues **distinctes**.

(E30; 275) : Ben [/] qui **parle bien** les deux langues. Quand je dis bien c'est voilà quoi : **c'est le parler, le comprendre, euh et bien plus** que ça quoi. Voilà.

Selon ces représentations, le bilingue devrait réagir sur le plan communicatif (« exprimer », « parler ») comme deux monolingues.

Le stéréotype du bilingue idéal renvoie également à un haut degré de compétence dans les deux langues. La personne est considérée bilingue si sa maîtrise linguistique est aussi développée que celle du monolingue.

(E23; 381) : Ben c'est ça le bilinguisme c'est **être capable de réagir à une langue comme à une autre** ben d'un coup quoi, tu vois c'est ça qui est génial.

(E26; 32) : quelqu'un qui peut se: il **peut s'exprimer**, il peut dire **tout** ce qu'il a envie de dire, euh dans une autre langue **sans passer dans sa tête** ben par le français.

On peut noter, dans les propos ci-dessus que les informateurs donnent du bilinguisme, une définition dans laquelle les compétences dans les deux langues sont très élevées : « conversation **poussée** » (E28, 66). « Il peut dire **tout** ce qu'il a envie de dire ». Le bilinguisme est favorable seulement à un haut niveau pour réussir scolairement. Pour un élève allophone il est donc difficile d'être dans ce succès ne répondant pas au stéréotype du bilingue.

Ces représentations ne sont pas nouvelles, c'est que pendant longtemps on a mesuré les compétences des personnes bi-plurilingues à l'aune de celles des monolingues sans comprendre que les individus bi-plurilingues ont une compétence spécifique qui n'est pas la

somme de deux compétences monolingues, mais bien d'une compétence intégrée. Les langues ne sont pas « distinctes » (E28; 66) mais complémentaires.

2) Un bilingue a une connaissance équilibrée des deux langues, tant à l'oral qu'à l'écrit

Pour d'autres, le stéréotype du bilingue est associé à une connaissance équilibrée des deux langues. Cette connaissance implique une compétence tant à l'oral qu'à l'écrit et qui assimile de ce fait le locuteur à un locuteur natif.

(E22; 196) : **Savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit** pour moi être bilingue il faut être capable aussi d'écrire je pense et on sait que pour la plupart l'écrit ca reste difficile.

(E23; 371) : Ben moi je comprends qu'il doit, **il doit savoir euh lire le français et euh l'écrire et euh le parler au niveau A2.**

(E26; 236) : pour moi c'est **qu'il est capable de faire une phrase, qu'il est capable de s'exprimer à l'oral et à l'écrit**, voilà.

Mais, comme le développe le psycholinguiste François Grosjean (cité par Abdelilah-Bauer, 2008 : 25) le bilinguisme équilibré est rare pour la simple raison que dans une société monolingue les occasions d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre langue dans toutes les situations de la vie quotidienne sont pratiquement inexistantes. Il existe en général un déséquilibre entre les deux langues parce que le bilingue utilise chacune d'elles dans des domaines ou des activités différentes (telle langue est utilisée à la maison, telle autre uniquement à l'école). Rares sont les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite au niveau oral et écrit de deux ou de plusieurs langues. Selon l'environnement dans lequel vit le bilingue, selon son âge et de nombreux autres critères les compétences dans ses deux langues vont évoluer et parfois changer. C'est de ce déséquilibre, de « cette imperfection » des bilingues que naît l'image négative du bilinguisme des enfants issus de l'immigration. L'idéal du bilingue parfait nourrit la méfiance à l'égard de ces enfants, leur bilinguisme est défini selon des manques : manque d'accent, manque de vocabulaire, manque de compétences équilibrées. Dans ce cas, l'attribution de la qualité de « bilingue » est souvent refusée à ce public comme en témoigne les propos suivants :

(20; 21; 162) : Non, parce que pour moi justement le français c'est là je sens qu'il ben **qui comprend pas tout**, donc il est loin d'être bilingue en français.

(25; 214)- (*Sont-ils bilingues?*)(214) : Avec le français pas encore. / (216) Après sur les autres langues qu'elles maîtrisent je ne sais pas combien de langues mais sur le français moi elles ne sont enfin **elles ne parlent pas encore français au point d'être bilingue en fait.**

(28; 64) Euh les élèves non FLE **je ne pense pas** qu'il y ait d'élèves bilingues enfin pas que je sache, ils connaissent certains mots, ils peuvent comprendre je pense un petit peu mais je ne pense pas qu'ils soient **totalelement bilingue.**

Dans ces extraits, nous constatons que les enseignants ne semblent pas reconnaître le bilinguisme de ces élèves, on les accuse de ne pas parler « correctement » la langue, de se trouver dans un état de confusion et de « semi-linguisme ». Le semi-linguisme est ce que nomme certains chercheurs (Hamers et Blanc, 1983, cité par Hélot : 23, 2007) comme étant « un état de développement langagier dans lequel l'enfant n'attendrait pas une habileté langagière semblable à celle d'un monolingue dans aucune de ses deux langues et serait incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues ». Les extraits suivants sont assez représentatifs de cette idéologie :

(E25; 220) : Il y en a qui parle français **pas forcément très bien.**

(E122) : **il y a beaucoup d'élèves qui finalement le parlent sans vraiment savoir le parler.**

On voit bien que l'enfant est considéré comme incompetent dans ces deux langues: en français et en arabe.

(E24:316) : quelque part aussi **ces élèves ils parlent pas du tout français** enfin **pas tous** hein mais **ils parlent mal le français.**

(E23.129) : Qui me disent qu'en fait les élèves ils croient qu'ils parlent arabes mais **ils ne parlent pas vraiment arabe**

Les propos ci-dessus montrent que le bilinguisme des enfants descendants de migrants n'est pas pris en compte tout comme le bilinguisme des élèves allophones.

Toutefois, certains enseignants prennent en considération que l'élève construit progressivement une compétence bilingue:

(E30; 273) : Bilingue ben on apprend à être bilingue, ben **ils apprennent quoi à être bilingue** mais après **avec le temps** ouais, ouais pourquoi pas.

(E26; 194) C'est sûr **qu'ils seront bilingues à la fin**, ils **parleront** français.

L'idée qui émerge de ces deux extraits est que l'enfant n'est pas encore bilingue, mais « un bilingue en devenir ». Un bilingue en devenir comme le définit Bernard Py (2004:141) est un apprenant « qui manifeste des efforts visant non seulement à s'approprier de nouvelles connaissances, à les structurer sous la forme d'une interlangue, à les rendre intelligibles et acceptables aux yeux de ses interlocuteurs natifs (...) à l'inverse, le bilingue est en principe un apprenant expérimenté ». Il apparaît que les enseignants sont sceptiques quant au bilinguisme de ces enfants: « Pourquoi pas » « à la fin », ces expressions soulignent le manque de conviction.

En somme, dans ces stéréotypes, le bilingue est vu comme un locuteur développant ou ayant développé des compétences langagières et culturelles de façon séparée, étanche, sans lien entre elles. Pourtant le Cadre européen commun de référence des langues (CECRL) stipule que le fait de parler/écrire plusieurs langues met forcément en jeu des « compétences déséquilibrées et évolutives » où « les déséquilibres sont de règles » et les compétences dans les différentes langues en « configuration évolutive ». (Cadre Européen commun de référence, 2001:128). Le stéréotype qui existe aujourd'hui autour du bilinguisme de ces enfants n'est qu'un exemple de stéréotype, il en existe d'autre dans des situations scolaires plurilingues.

D'autres représentations figées que nous allons étudier dans cette analyse freinent l'intégration de ces enfants. Il est important de souligner que les acteurs en charge des EANA sont généralement peu ou pas au fait que, pour les spécialistes, le bi-plurilinguisme est la capacité d'utiliser deux ou plusieurs langues dans des situations de communication réelles avec des degrés de maîtrise variables. « *La personne qui fonctionne dans deux langues de façon satisfaisante dans sa vie de tous les jours peut donc être considérée comme bilingue* » (Hélot: 2013). Ce constat ouvre des perspectives plus positives.

Ce stéréotype du bilingue idéal n'est pas sans impact sur ses locuteurs, ces représentations excluent un bon nombre de personnes bilingues. Les professeurs s'en excluent eux-mêmes, ils sous évaluent leurs compétences et n'osent pas s'assumer en tant qu'individus bi-plurilingues. De ce fait ils se sentent parfois en insécurité linguistique. Car, si eux-mêmes ne parlent pas la langue ou ne la maîtrisent pas « parfaitement » comme un locuteur natif alors ils ne peuvent pas l'utiliser en classe. Cela constitue un autre obstacle à l'éducation plurilingue. Dans la

partie qui suit nous allons analyser les discours et dégager les éléments qui mettent en avant ce sentiment d'insécurité.

3) Insécurité linguistique

Montrer à ses élèves que le professeur ne maîtrise pas sa langue tend à remettre en question l'image de l'enseignant infailible. La prépondérance de la norme linguistique comme étant la seule forme de langage légitime constitue un frein à l'éducation plurilingue. Cette vision de la perfection génère une insécurité linguistique.

Lorsque nous avons demandé aux enseignants, s'ils se sentaient prêts à intégrer les langues des élèves dans leurs cours, la majorité d'entre eux nous ont fait part de leur insécurité, ils ne se sentent pas en mesure de répondre à cette tâche. Car dès lors qu'ils ne sont plus dans leur rôle de détenteur de connaissance ils se sentent en infériorité devant les locuteurs natifs. Ils perdent la face. (Cf. chapitre I pour la définition:20).

(E23; 167) : **il y a un blocage parce que je ne les connais pas** mhm c'est tout.

(E24; 302) : Et si l'enseignant **ne comprend rien** à toutes les langues, c'est quand même assez **compliqué** de faire ça.

(E27; 192) : Déjà **on ne la maîtrise pas nous**

(E28; 50) Ça se pourrait mais pour l'instant ça me paraît **trop compliqué** pour moi parce que je ne maîtrise pas ces langues.

Ce sentiment d'insécurité est la conséquence d'une norme qu'ils ont intériorisée et qu'ils reproduisent inconsciemment. Par conséquent, toute autre langue que le français n'a pas sa place au sein du cours. D'une part, car ils ne la maîtrisent pas, d'autre part, car nous le constaterons par la suite ils la perçoivent comme une difficulté et non comme une ressource pour le cours.

4) Etre bilingue atout ou handicap ?

Certains enseignants admettent que la connaissance d'une ou de plusieurs langues facilite l'apprentissage d'autres langues étrangères. A ce niveau là, connaître une ou plusieurs langues est considéré comme un atout.

(E20; 21) : Moi je pense **que plus tu connais de langues plus c'est facile d'acquérir une autre langue** enfin d'ailleurs c'est même prouvé en plus à partir de 3 ou 5 langues il est beaucoup plus facile d'apprendre une nouvelle langue donc moi je pense du coup d'avoir ces deux systèmes euh **ben c'est une richesse** parce qu'ils peuvent comparer. (...)

(E23; 221) : A mon avis euh ces élèves là **ils devraient être meilleurs que les autres en anglais**, c'est ce que je leur disais l'autre fois pour eux ils connaissent déjà une ou deux autres langues étrangères donc, tu sais une fois que tu as appris une langue étrangère tu en apprends une deuxième, tu acquières des réflexes des méthodes je ne sais pas des moyens mémotechniques ou des aptitudes de traduction qui font que plus tu apprends une langue plus c'est facile finalement même si c'est des langues différentes.

(E28, 126) : Il me semble que cela doit être un avantage **pour apprendre d'autres langues** après ils ont l'habitude d'entendre plusieurs langues et puis oui si c'est un avantage. Bien sur.

Pour d'autres citations (cf. annexe 9: E24; 44, E28; 165).

Ces suppositions émises par quelques enseignants sont pertinentes car comme le souligne Grosjean l'enfant bilingue montre une supériorité par rapport à l'enfant monolingue. Les travaux menés par Ellen Bialystok au Canada approuvent cette thèse. (Cité par Grosjean, 2012). Les bilingues seraient de meilleurs apprenants en langues étrangères parce que le fait d'avoir deux ou plusieurs langues à leur disposition leur permet d'être moins inhibés pour en apprendre d'autres. De plus, les compétences déjà acquises dans au moins deux langues servent de bases pour les apprentissages ultérieurs.

Mais, la plupart des enseignants craignent que l'apprentissage de la langue française s'opère au détriment de la première langue des élèves:

(E20-21; 48) : Voilà, donc, parce que le problème là-dessus **c'est qu'après ils oublient leurs langues d'origine** enfin c'est comme même assez terrible.

(E26; 194) : Et **j'espère** qu'ils auront gardé leurs langues maternelles comme il faut de toute façon.

Il est vrai, nous explique Christine Hélot (2013) que lorsque la langue familiale n'est pas présente à l'école, la langue de scolarisation tend à dominer et petit à petit à prendre la place de la première langue qui peut disparaître du répertoire de l'enfant. C'est généralement le cas des enfants issus de l'immigration en France dont la langue familiale est souvent stigmatisée: certains élèves arrivent bilingues en classe mais vont devenir monolingues dans un système éducatif qui valorise les langues étrangères mais pas les langues des migrants. Dans le cadre d'une langue valorisée on aura une situation de bilinguisme additif alors que dans le cas de nos élèves on affrontera une situation de bilinguisme soustractif où l'enfant aura tendance à perdre la langue de la maison par honte, et pourra en subir des effets négatifs sur sa dimension identitaire et affective.

On remarque dans le discours de certains enseignants des contradictions, la langue première de l'enfant est une richesse mais à certaines conditions:

(E27; 146) : Non moi je pense que c'est plutôt une richesse **mais pour l'instant** quand ils sont ici au départ je ne pense pas qu'ils le ressentent obligatoirement comme ça. Je pense qu'ils sont comme même **dans la recherche de la maîtrise de la langue française** ou la peur de ne pas le maîtriser et du coup c'est plutôt euh **la langue c'est une difficulté au départ**

On retrouve dans cette citation l'idée que développe Lambert (cité par Landry, 1982 : 226) selon laquelle les langues de ces élèves ne sont pas vues comme complémentaires mais comme compétitives. Certains enseignants perçoivent la langue première comme ayant des effets négatifs sur la deuxième. La première langue ne serait pas une richesse au départ ni une ressource car elle serait un obstacle au développement cognitif des élèves. Cette thèse est réfutée par de nombreux chercheurs (Lambert & Peal, 1962 cités par Lüdi, Bialystok, 2006) et loin d'être un handicap le bilinguisme possède de nombreux atouts :

«Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue (Baker 1988, Ricciardelli 1992). Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celle de leurs pairs unilingues (Bialystok 1987). Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement (Ben-Zev, 1977). Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances.» (cités par George Lüdi).

Ces enfants qui ne connaissent pas ou peu la langue du pays d'accueil ne sont pas reconnus comme des enfants qui peuvent apporter un plus du fait de leur autre expérience scolaire, culturelle ou linguistique tout se passe comme si l'enfant à l'école était dans l'ignorance la plus totale, leur passé linguistique, culturel et éventuellement scolaire étant oublié.

(E22; 127) : on se rend bien compte qu'ils n'ont pas du tout compris euh les consignes ni ce que l'on attend d'eux ni pourquoi ils font telle chose, donc là **c'est très difficile**. /- (198) Moi je suis un bon exemple dans le sens où on a décrété que les élèves même ne parlant pas le français était capable de suivre un cours d'arts plastiques que ben **je m'insurge (rires) je dis non c'est faux**, oui d'accord on pratique, oui d'accord mais il n'en reste pas moins qu'il y a des consignes, il y a des demandes et plus on avance euh [/] dans le collège et plus les demandes sont complexes et ces élèves là on les met là **sans penser que peut-être ils ne vont pas y arriver** or c'est ce qui se passe et du coup quelle est l'image qu'on leur renvoie d'eux-mêmes en leur disant : ben **on** ta mis là parce que tu peux **mais en fait tu ne peux pas on le sait mais c'est pas grave** il va falloir que tu restes quand même et du coup tu ne peux pas et je trouve ça très violent en fait et c'est dommage que l'on ne tienne pas compte de ça et ma collègue de musique pourrait dire pareil elle n'est pas là mais euh on en a suffisamment parler & c'est le même problème **on fait comme même cours en langue française on a des consignes françaises on a voilà on est pas à la MJC** quoi on est pas là pour les faire juste chanter ou les faire juste dessiner quoi & donc euh.

(E26; 118) : donc euh moi la SVT je **ne suis pas convaincue que se soit une matière euh à mettre en FLS** tout de suite parce que, **ce n'est pas comme les maths** ou les maths c'est des symboles c'est des signes, s'ils sont eu une scolarité normale dans leurs pays d'origine les maths ils vont se raccrocher souvent il y a des gamins ils sont supers bons en maths

Nous constatons que l'élève est appréhendé à partir de sa non maîtrise de la langue, de ce fait il n'a pas accès aux autres enseignements (SVT...). Or, ces activités comme le souligne Nathalie Auger permettent de déconstruire les stéréotypes négatifs liés au plurilinguisme. Elles favorisent la subjectivité de l'élève, la motivation, la co-construction des connaissances tout en valorisant les connaissances antérieures. (2010: 113). En SVT ,en art plastique ou en musique, les élèves sont souvent amenés à travailler en groupe et comme le prouvent les études menées par Clerc, Cortier, Longeac et Oustric (cités par Auger, 2010: 118) « il s'agit au fil de ces pratiques de développer de façon générale et transversale des savoirs-être et savoir-apprendre (confiance en soi, coopération, entraide, solidarité) et des savoir-faire scolaires importants comme les capacités d'écoute, d'effort, de rigueur, de disponibilité, d'engagement, d'attention et de concentration....».

5) Des procédures d'évaluation inadaptées

Comme les enseignants ne prennent pas en compte les savoirs antérieurs acquis par les élèves mais se basent uniquement sur leur non-maîtrise du français cela les amène à sous-évaluer ces élèves. Lors de nos observations en classe et au cours des entretiens nous avons constaté que la plupart des enseignants mettent en place une pédagogie de différenciation qui tend à faciliter l'évaluation de l'élève allophone.

(E22; 125) : **je leur fais un travail à part mais qui est déconnecté/** (137) Non, je suis plus **indulgente** (139) Je vais leur noter l'écrit mais : **sans tenir compte forcément de la syntaxe ou de la complexité de leur rédaction** parce que je sais très bien que là ils **n'ont pas les clefs pour y arriver** donc euh voilà.

(E24; 120) : Je suis **obligé** d'un côté euh de faire en sorte que **les autres** fassent les exercices **un peu plus compliqué** - (136) Pour l'instant je n'ai pas réfléchi à l'évaluation mais je ne vais pas l'évaluer comme les autres. Non parce qu'il a **clairement à un handicap** que n'ont pas les autres, c'est qu'il a du mal à **comprendre les consignes**. (...) pour un élève FLE j'en ai déjà eu qui sont qui sont plus FLE mais qui ont été FLE et qui parlent qui ont du mal à parler la langue et je vois que **ça les handicapent beaucoup alors qu'ils font des efforts à côté** (...) j'attends de voir en fait je pense que je vais lui donner un contrôle euh **plus ou moins classique** d'abord, je vais voir ce qui donne sur ce contrôle et après **j'adapterai, et les notes** je fais un petit peu je fais voilà je verrai ça sur le moment.

(E25; 268) : si c'est quelqu'un qui ne parle pas le français couramment je pense que les autres **comprendraient** tout à fait que je modifie des choses dans mes cours pour eux comme c'est le cas là enfin là dans plusieurs matières ou **ils ne sont pas notés en-dessous de la moyenne**.

(E26; 92) : Que la quand même, voilà ben si on le sait ben voilà **on va être plus indulgent** au début, on va lui donner le cours en polycopier, on va peut-être la noter un peu plus souple, **on va l'aider** un peu plus, que quand on ne sait pas et que l'on se dit ben non euh elle sait parler français depuis qu'elle est née / (108) ben **moi je n'ai pas le temps** là honnêtement moi cette année je, donc moi je leur donne les mêmes contrôles et **je note différemment** c'est-à-dire soit je note pas quand ils n'ont pas fait la question, j'enlève du barème, ils ne vont pas être noté sur 20 ils vont être noté sur 15 ou 10 suivant ce qu'ils vont arriver à faire et puis bon si dès fois ils ne font pas de phrases je ne vais pas enlever des points par rapport aux autres à qui j'enlève des points.

Pour d'autres citations: (cf. annexe 9, E28; 80), (E29; 103.)

Mais comment savoir si ces élèves n'ont pas de connaissance dans d'autres matières en se basant juste sur leurs compétences en français ? On constate que les évaluations distinguent la maîtrise de la langue du niveau de connaissances scolaires. Cette situation peut être imputée au fait que les enseignants sont démunis.

En effet, la prise en compte du plurilinguisme et de la diversité impliquent des changements à différents niveaux. Si la rénovation des programmes scolaires en est un¹³ cela apparaît comme insuffisant. En effet il faudrait que l'école se donne les moyens de cette politique, à savoir proposer aux enseignants une formation qui permette de lever le rideau sur leurs représentations et de relever ce défi du plurilinguisme. Or, la formation des enseignants dispensés dans les instituts universitaires est souvent succincte dans ce domaine à cela s'ajoute le peu d'informations mises à disposition des enseignants sur ces élèves une fois sur le terrain.

Ainsi, lors des entretiens les enseignants déclarent manquer d'informations sur les pratiques langagières de leurs élèves et leur passé de migrant.

(E20-21,79) : Ce qui **me manque** encore hein sur mes sur [/] les élèves, notamment euh leurs **conditions de vie**.

(E26, 90) : Ce n'est **pas toujours le cas**, dès fois sur les listes on ne sait pas qu'ils sont FLS, euh moi souvent je **demande depuis quand ils sont arrivés en France**

(E28; 305) : Ben la seule chose ce serait beaucoup plus simple pour nous et pour les élèves aussi si on avait **plus d'informations**

Pourtant, il est nécessaire de s'intéresser à cette notion de migration car « moins les enseignants connaissent les parcours antérieurs des élèves migrants (...) plus ils ont tendance à interpréter leurs difficultés scolaires en termes d'obstacles culturels, de problèmes sociaux, voire comme le résultat d'une déficience intellectuelle » (Ould-Khelifa, cité par Vernet, 2005 : 45).

Toutefois, nous restons perplexes car les enseignants peuvent demander des renseignements au professeur de FLE et peuvent avoir accès aux dossiers des élèves pour avoir des informations. Dès lors est-ce que le manque de temps, mis en avant par ceux-ci peut à lui seul tout expliquer ? Nous aborderons dans la partie suivante que le manque de communication entre les professeurs constitue un autre frein à l'intégration des élèves.

E) Représentation du bi/plurilinguisme familial

¹³ Sous l'influence des directives de l'Union Européenne et des recommandations du Conseil de l'Europe, les récents textes officiels de février 2002 semblent faire prendre au système éducatif français la voie du plurilinguisme. On peut cependant s'interroger sur l'adéquation entre ces textes officiels et la réalité.

Objectifs 3: Identifier les représentations de quelques enseignants envers le bi/plurilinguisme familial

Dans les témoignages recueillis la plupart des enseignants prétendent reconnaître une valeur aux langues familiales des élèves, mais ils expriment également leurs craintes que le français, la langue de l'école, pourrait être dévalorisée par la L1 de l'élève et les gêner dans leurs apprentissages.

(E22:181) : Les deux. Les deux parce que c'est toujours un atout de maîtriser une autre langue ça c'est évident donc ça ne s'exprimera peut-être pas immédiatement & dans le cursus scolaire -(181)c'est aussi **un handicap** dans le sens **ou ils n'entendent parler français qu'à l'école** et (30/36) qu'effectivement lorsqu'ils arrivent dans leur cursus scolaire même tout petit ce n'est pas une langue **dont ils maîtrisent ni vocabulaire, ni la syntaxe ni la logique** pour certains puisqu'ils **pratiquent d'autres langues qui sont mêmes très éloignés du français** donc c'est les deux je pense [/] mais pour leur apprentissage et pour leur scolarité en tout cas immédiate dans les premières années je pense que **c'est sacrément un handicap**.

(E24:186) : Oui, mais je pense que faire ça, ce n'est pas une idée par exemple, euh, mais je pense qu'à la **maison il faut parler un petit peu toutes les langues**. Parce que quelque par aussi dans la tête de l'élève ça pourrait être euh ben **j'apprends le français parce que euh je vais à l'école mais ça me sert à rien à la maison je parle français ce n'est pas utile**.(190) le fait que peut-être certaines familles n'apprennent pas le français enfin certains parents **c'est pas aussi montrer l'exemple à l'enfant** euh c'est pas, ce n'est pas, l'enfant **a besoin**, si on vient en France il faut apprendre le français de toute façon parce que c'est la langue du pays et je pense que la fait que certains parents peut-être **ne fasse ne veuillent pas** apprendre ou ne **fasse pas l'effort**.

Dans ces propos, le bi-plurilinguisme familial est vu comme un handicap. A travers ces exemples on note que selon les professeurs les familles des enfants allophones mais également descendants de migrants peuvent présenter des lacunes dans l'exercice de leur fonction éducative.

(E27) : par contre tous les gamins que j'ai vu arriver en cours de route et dont les parents continuent à parler uniquement la langue maternelle à la maison à **des difficultés en Français**. Parce que justement ils n'ont pas la **réutilisation** de ce qu'ils apprennent à l'école ailleurs donc ils sont ou à l'école ou l'on parle français parce que c'est comme ça et **à la maison on parle une autre langue donc du coup ben là souvent la difficulté** se crée là, on sent que **les gamins sont toujours dans l'apprentissage de la langue française** et non pas un truc qui commence à s'enrichir peu à peu par l'utilisation parce qu'ils ne l'utilisent pas à l'extérieur.

(E30; 263) : Ben [/] si euh s'ils comptent rester ici en France ou vivre en France donc voilà quoi il faut euh **peut-être parler français même à la maison** quoi **pour améliorer leur langage** tout simplement même avec leurs parents.

Pour d'autres citations (cf. annexe 9: E29; 211), (E26:204).

Ces extraits soutiennent la thèse que la langue maternelle des enfants issus de l'immigration entrave la structuration de la langue et est à l'origine des « difficultés scolaires » de ces élèves. Les enseignants pensent que « le déficit linguistique » de ces enfants serait responsable de désavantages sur le plan du développement intellectuel.

Dès lors, comme les enseignants pensent que ces enfants ne sont pas dans un environnement familial propice à les faire progresser en français, ils encouragent les parents à s'inscrire en cours de français:

(E23; 59) : j'ai quand même dit cette année c'est la première fois de ma vie que je le dit à quelqu'un, j'ai quand même dit à une maman cette année en l'occurrence je l'ai dit à sa fille du coup « **il faut que ta maman apprenne au plus vite le français parce qu'elle habite ici quand même** ».

(E24; 180) : J'ai essayé de lui expliquer comme je pouvais et cette maman elle euh voilà ce n'est pas toujours facile de comprendre ce qu'elle dit parce qu'elle avait un **très très fort accent** et d'ailleurs je **voulais lui**

proposer parce qu'après je me suis renseigné il y avait il y a des endroits où l'on **peut prendre des cours de français** alors je ne sais pas si c'est alphabétisation ou euh parce qu'il y a différents niveaux quoi mais je lui en parlerai peut-être à l'occasion.

Cela souligne, nous semble-t-il, le manque d'informations des enseignants sur l'importance de la valorisation de la langue maternelle et de l'acquisition d'une langue étrangère. Car, selon de nombreux chercheurs, (Cummins, cité par Abdelilah-Bauer, 2010: 81) l'interruption prématurée de la langue maternelle peut avoir des répercussions sur le développement cognitif de l'enfant, c'est elle qui permet la construction identitaire de l'enfant. Autrement dit, si des parents décident d'arrêter l'utilisation de la langue maternelle avec leur enfant, par souci de lui faciliter l'apprentissage du français, ils risquent d'entraver justement la progression du français. (Abdelilah-Bauer, 2008:136). (Hélot: 2013). Sur le plan psychologique et affectif, l'abandon précoce de la première langue par des parents maîtrisant mal le français induit des difficultés d'exercer l'autorité parentale et empêche la transmission des valeurs culturelles et de l'histoire de la famille et nuit à la construction identitaire. Car la langue première est celle qui permet la construction identitaire de l'enfant. «N'appartenir à personne à aucun groupe, c'est se condamner à ne devenir personne...» (B.Cyrulnick, 1995, cité par Abdelilah-Bauer, 2010: 82). Pour se construire on a besoin de repères identitaires, de codes culturels. C'est là que la langue maternelle, celle du groupe, du pays dont-on est issu prend toute son importance. La philosophe Barbara Cassin dit à juste titre qu'il « faut parler plus d'une langue pour savoir qu'on en parle une (Cité par Cassin, 2013:14). Sans le vis-à-vis d'une autre langue, on ne parle pas une langue: on parle, c'est tout ».

La reconnaissance des langues des parents constitue un facteur essentiel pour l'équilibre de l'enfant. De ce fait, pour éviter ce genre de situation il faut créer des liens entre le bi-plurilinguisme développé à l'école et le bi-plurilinguisme développé en famille et construire un continuum éducatif, en prenant en compte les différences du capital linguistique et culturel de la famille et celui de l'école, afin de rapprocher ces deux modes de sociabilisation de l'élève. (Hélot, 2012:6).

F) Représentation des langues/ statut et fonction des langues

<p>Objectifs 4 : Identifier les représentations de quelques enseignants à l'égard des autres langues parlées dans le monde, de leurs locuteurs, de la diversité linguistique dans leur environnement immédiat et dans le monde.</p>
--

Comme nous venons de l'observer le bi-plurilinguisme est rarement associé à la notion de réussite pour les élèves allophones alors que le bi-plurilinguisme en dehors du cadre scolaire est parfois perçu comme un atout :

(E26; 20) : Ben ouais moi je suis **impressionnée** ben par les copains Allemand ou les copains Suédois qui eux l'anglais c'est leurs deuxième langue hein, ils parlent anglais comme ils parlent leurs langue maternelle. / (22) Ah [/] ouais, eux ils sont bilingues euh. Mais après c'est dans leurs boulots, ils parlent pas mal anglais, ils sont soit **ingénieur/- (32)** quelqu'un qui peut se : il peut s'exprimer, il peut dire tout ce qu'il a envie de dire, euh dans une autre langue sans passer dans sa tête ben par le français, **il va réfléchir en anglais ou en espagnol.**

(E29, 153) (En parlant de ses amis) : puis eux ils sont **complètement** bilingues, ils parlent parfaitement le français donc euh c'est rare.

(E24, 74) : Par contre j'ai un ami qui euh qui a vécu enfant aux Etats-Unis alors lui il parle pas anglais il parle américain quoi il a vraiment l'accent euh c'est assez impressionnant. / si petit j'avais eu des parents qui parlaient

tout le temps anglais aujourd'hui je serais bilingue sans plus faire d'effort que ça **et se serait comme même assez utile.**

Ce paradoxe peut s'expliquer selon Bourdieu (1982, cité par Auger, 2010: 37) car il existe des hiérarchies de langues. Aux côtés de deux « super langues » (Lambert et Trimaille, 2004 : 69) que représentent le français et l'anglais, quelques idiomes tels que l'espagnol, l'italien ou l'Allemand sont valorisés. Apparaît ensuite la catégorie des idiomes moins valorisés tels que le roumain, le macédonien et l'arabe. Selon Dabène, (Cité par Moore, 2006:30) cette hiérarchisation naît de la confrontation de plusieurs facteurs: économique, sociaux et épistémiques. (cf. Chapitre 1 : 19)

Nous nous sommes donc interrogée sur : quelles sont les représentations concernant les langues des migrants dans le discours des enseignants ? Nous verrons à travers les extraits des enseignants interrogés comment la langue perd sa fonction purement communicative pour gagner ce statut informel.

1) Représentations des langues du côté des enseignants

Dans le discours ordinaire, on peut être amené à mettre en circulation des appréciations dépréciatives des langues et des locuteurs à travers la dénomination des langues ou la désignation de caractéristiques de celles-ci, ainsi les langues sont plus ou moins claires, simples, riches ou belles. Certains professeurs n'échappent pas à cette règle et un grand nombre de fantasme persistent comme celles de l'espagnol facile et de l'allemand difficile.

L'allemand même parmi les non germanistes est considéré comme « difficile », « complexe » surtout en grammaire du fait de sa syntaxe « compliquée » et ses redoutables déclinaisons:

(E23; 137) : limite l'allemand mais j'ai vraiment fait une **erreur** en choisissant l'allemand parce que ce n'est pas une **consonance jolie** tu vois et puis c'est une langue qui est **froide** pour moi c'est **très logique** au niveau grammatical et tout et même tu sais ils rassemblent les mots les uns aux autres ça fait **des mots très longs**

A l'inverse, les langues que les répondants identifient comme plus proches du français telles que l'espagnol, l'italien sont considérées en termes de facilité d'apprentissage.

(E20-21; 51) : Pour moi l'Italien c'est assez facile.

(E27; 82) : l'Italien je trouve qu'il est très chantant, très jolie, c'est celui qui me plaît le plus à l'oreille.

(E25; 397) : c'est vrai que pour moi **ce n'est pas spécialement chantant** comme langue mais ça ne me choque pas de les entendre parler. (*Par rapport au roumain et au macédonien*)/(E25; 88) Quand je **l'écoute**, euh j'aime bien les langues anglophones, le Suédois **ça ne sonne pas trop mal**/(E25 ;84) Ben pour avoir fait un an d'Allemand obligatoire en primaire je n'ai pas du tout envi de l'apprendre, **à l'écouter ce n'est pas une langue qui m'attire**

(E24; 58) : Je n'aime pas du tout euh ben **l'allemand**, ceci dit euh **je commence à l'apprécier un peu plus** [/] **parce que ma sœur le parle** mais c'est vrai que je trouve que ce n'est pas une langue **jolie** Et euh l'arabe j'ai beaucoup de mal avec l'arabe car je trouve que **c'est une langue agressive**. / (202) je me rappelle plus exactement mais euh c'est très semblable (en parlant de l'espagnol) au français je trouve. Dans la structure et après il y a juste un peu de vocabulaire à apprendre mais une fois qu'on a compris comment parler français, je trouve que l'espagnol ça coule de source.

La combinaison de ces trois critères: proximité, prononciation et grammaire fait qu'une langue est jugée plus ou moins difficile. Il s'agira dans les parties suivantes d'analyser les images et de comprendre l'origine de ces croyances.

La valeur des langues est liée aux facteurs politiques, historiques et économiques d'un pays. Ainsi, l'anglais est la langue dominante pour ces raisons mais c'est aussi la langue caractérisant la nation dominante, politiquement et culturellement. Les enseignants n'échappent pas à cette règle en considérant l'anglais comme la langue maîtresse:

(E20-2; 19) : J'aime bien le côté **utile** de l'anglais.

(E24- 48) : je suis euh enfin on va dire rationnellement euh [/] j'aimerais bien qu'il apprenne l'anglais parce que c'est comme même **la langue euh utile par excellence** dans un petit peu tout ce que l'on fait/ (52) parce que c'est comme même en général **une langue un peu universelle**. Et c'est vrai que ça je pense que **ça peut ouvrir beaucoup de portes**

(E23 ; 391) : Ben parce que on le sait, parce que l'anglais c'est la langue **qui va permettre de te débrouiller** euh où que tu sois parce qu'il faut être clair **c'est la langue maîtresse** à savoir euh en premier après je ne dis pas que je ne ferais que **apprendre l'anglais à ma fille** mais en premier c'est l'anglais je ne me pose même pas la question.

Autres citations (cf. annexe 9, E27; 36), (E22; 32)

Dans l'extrait ci-dessus le locuteur considère que la compétence en anglais va constituer un atout pour son enfant. Dans le discours des enseignants deux autres langues émergent par leur importance l'espagnol et le chinois:

(E20-21; 21) : Oui l'espagnol aussi je pense euh, c'est plus des langues en fait pour **voyager**.

(E27; 82) : c'est une utilisation utilitaire donc euh elle n'est pas très linguistique [/] ou culturelle donc pour moi se serait **l'espagnol**, puisque c'est celle, une autre qui **est très utilisée euh pour les voyages**

(E30; 98) : **dans le monde commercial** ben il faut parler chinois.

Dans l'étude menée par Viviane Derégnaucourt sur le choix des parents concernant la transmission des langues à leurs enfants, elle fait des constats similaires : l'anglais a une image essentiellement utilitaire, l'allemand est perçu de manière négative, l'arabe est attaché à une riche culture et le chinois semble être la langue de l'avenir économique et commercial. Son étude met en évidence que les parents choisissent de transmettre à leurs enfants d'avantage des langues utiles professionnellement que des langues utiles sur les plans linguistiques et culturels (2011 : 19-46). On peut donc supposer que l'image des langues véhiculées par les acteurs de l'institution à des conséquences sur le choix que font les parents pour transmettre une langue plutôt qu'une autre.

Nous allons voir dans la partie suivante que l'image des langues véhiculées par l'institution à des répercussions sur les représentations des élèves.

2) Les représentations des langues : du côté des élèves descendants de migrants et allophones

Ces données ont été collectées sur 121 questionnaires, 14 des informateurs sont des élèves allophones. Afin d'identifier les représentations des élèves envers les langues nous leur avons posé les questions suivantes:

- | |
|--|
| 16. Quelles langues voudrais-tu apprendre plus tard ?
17. Pourquoi ?
22. Dans la vie, c'est bien de parler plusieurs langues ?
23. Pourquoi ? |
|--|

Question 16 et 17 :

Pour ce qui est du désir d'apprendre d'autres langues, il apparaît comme étroitement lié à la perception de l'utilité et de la facilité à apprendre les langues. Le choix des langues proposés par l'école est restreint (anglais, italien, espagnol, chinois, latin).

Langues	Pourcentage
Espagnol	30%
Anglais	22%
Italien	11%
l'Arabe	10%
Allemand	7%

Tableau 16: Les langues les plus désirées par les élèves

Les élèves préfèrent les langues considérées comme utiles, rentables professionnellement :

(4) Pour partir en Espagne parce que ça sert à servir. / (26) Parce que l'anglais c'est une langue internationale/ (121) Pour aller et continuer mes études là-bas en Angleterre/ Pour être hôtesse de l'air ou pour voyager (53)./ Pour trouver un travail facilement (62)/ (85) Pour l'avenir

La plupart des élèves souhaitent apprendre l'espagnol ou l'anglais, non seulement car ce sont des langues très répandues, mais aussi parce qu'elles sont perçues comme étant faciles à apprendre.

(51) Car j'aime et c'est plus facile.

Les élèves souhaitent aussi apprendre leur langue de cœur, liée au cercle familial :

(121) Pour éviter d'oublier mes proches / (6) J'ai de la famille Italienne/ (81) Parce que c'est mon pays d'origine/ (100) Car j'ai de la famille Allemande. / (59) Car je pourrais mieux parler avec ma famille.

Au cercle amical :

(22) Car mes amis parlent souvent cette langue/ (25) Parce que mes amis parlent en Portugais.

Ou au pays d'origine :

(18) J'aime les pays du Maghreb.

Dans les discours analysés on retrouve plus de 24 fois le mot « j'aime ».

(2) « J'aime beaucoup l'italien», (3) « J'aime l'espagnol»

Ce lien affectif est lié à la perception que chacun a de son esthétisme, de sa sonorité :

(10) Parce que l'arabe c'est une belle langue / (38) (Italien, espagnol) « Car ce sont de très belles langues»/

Nous avons également noté que 12% des élèves manifestent une curiosité à l'égard de langues étrangères autres que celles appartenant à l'Union Européenne :

Russe et Indien: (103) « Parce que je trouve que ce sont des langues fantastiques»

Chinois : (12) Parce que ça va être la puissance mondiale/ Japonais: (82) Car j'aime lire les mangas

Ukrainien : (40) Parce que c'est la langue de mes parents

Croate : (48) Car j'aime bien ce pays et je pense y partir souvent quand je serais grande et même maintenant j'y vais.

Serbe : (91) «Parce que j'aime»

Polonais : (1) Parce que ma copine parle Polonais.

Il apparaît que peu d'élèves se montrent intéressés par des langues autres que celles qui leurs sont familières et enseignées au sein de l'établissement. Bien que souvent confrontés aux situations de bi-plurilinguisme, les élèves interrogés ne semblent pas manifester une curiosité particulière à l'égard des langues et des cultures de leurs camarades allophones.

Revenons en aux entretiens avec les professeurs et voyons de plus près pourquoi certaines langues notamment l'arabe sont sujettes à des représentations négatives.

3) L'arabe un statut particulier

3.1) « Ni français Ni arabe »

Certaines langues ne sont pas perçues comme utiles car elles ne permettent pas d'avoir accès à l'emploi, au marché du travail :

(E27; 146) : alors parfois elle est très peu utile parce que si tu parles [/] **le roumain** euh il n'y a pas beaucoup d'endroit où on le parle ailleurs.

Une grande partie des enseignants souhaiterait apprendre l'arabe pour des raisons professionnelles et personnelles :

(E22; 32) : l'arabe aussi je me dis que ça me servira bien (rires) actuellement (rires) mais alors là il faudrait faire un gros travail.

(E23; 121) : parce que d'abord c'est complètement différent et euh et parce que je pense ça pourrait **m'être utile** dans mon **métier** clairement.

(E25; 68) : L'arabe, **m'intéresserait beaucoup**.

(E29; 51) : Euh **pourquoi pas l'arabe**

Aux vues de ces réponses nous avons voulu en savoir davantage sur leurs motivations pour apprendre la langue arabe :

(E23; 123) : Pour me **rapprocher** des gamins, pour pouvoir euh # parce que ce serait une manière pour moi de raccrocher avec certains je pense même s'ils l'ont me dit que pourtant ils ne parlent pas arabe.

En dépouillant leurs réponses nous avons constaté que dans la majorité des discours analysés les enseignants se contredisaient : la plupart ne considèrent pas les élèves arabophones comme tels, ni des élèves francophones. Selon eux, les élèves descendants de migrants ne parlent pas correctement ni arabe ni le français ils ne connaissent que quelques expressions arabes donc ils ne sont pas bi-plurilingue. Toutefois, de nombreux enseignants émettent le désir d'apprendre cette langue pour mieux comprendre leurs élèves.

Comment peut-on interpréter ce paradoxe ? Observons ces contradictions au regard des discours :

Discours	Contradictions	Vision du parler bi/plurilingue des locuteurs arabophones
(E23; 121) parce que je pense ça pourrait m'être utile dans mon métier clairement.	<p>- (123) Pour me rapprocher des gamins, pour pouvoir euh # parce que ce serait une manière pour moi de raccrocher avec certains je pense même s'ils l'ont me dit que pourtant ils ne parlent pas arabe.</p> <p>-(129) Qui me disent qu'en fait les élèves ils croient qu'ils parlent arabes mais ils ne parlent pas vraiment arabe.</p>	<p>(E22; 44) quand ils ne veulent pas être compris euh aiment bien parler entres-eux en arabe</p> <p>(129) j'aimerais apprendre l'arabe mais pour la langue mais aussi pour la culture c'est-à-dire pour savoir comment ils fonctionnent euh ouais pour me rapprocher des élèves tout simplement, pour savoir de quoi on parle quand on dit(...)</p> <p>-(133) de voir la prochaine fois qu'un élève me dire jure par la Mecque avoir quelque chose à lui répondre</p> <p>-(163) en même temps si délibérément ils vont continuer à parler dans leurs langues si en plus je sens en plus qu'il y a des insultes ou des menaces</p>
- (E24;89) je me suis déjà dit que se serait bien d'apprendre l'arabe parce que : justement il y a beaucoup d'immigrations en France, il y a beaucoup de gamins et euh je connais même des gens qui parlent arabe	(E24; 316) quelque part aussi ces élèves ils parlent pas du tout français enfin pas tous hein mais ils parlent mal le français.	<p>(58)Et euh l'arabe j'ai beaucoup de mal avec l'arabe car je trouve que c'est une langue agressive quand c'est parlée alors peut-être j'ai [//]je ne suis pas allé dans des pays euh arabe, je suis allé en Egypte # mais bon voilà et j'ai pas entendu euh # pleins de gens parler arabe et j'ai pas pu en parler non plus mais je trouve que [//]c'est des langues euh : voilà on roule pas les « r », c'est très dur à entendre et euh donc je trouve pas que ce soit des langues jolies. J'aime bien l'espagnol je trouve que c'est assez chantant</p> <p>(100) quand les élèves ici parlent une autre langue c'est aussi pour ne pas être compris euh des adultes</p>
(E25; 68) L'Arabe, m'intéresserait beaucoup.	<p>(E25; 74) je l'entends souvent et ça me perturbe de ne pas comprendre ce qui se dit toujours autour de moi</p> <p>(E25; 220) Qui parlent un français. Voilà qui parle un français à eux. Il y en a qui parle français pas forcément très bien.</p> <p>-(122) je trouve dommage par exemple qu'il n'y est pas de cours d'Arabe proposé dans l'établissement ou comme là ou on est alors qu'il y a beaucoup d'élèves qui finalement le parlent sans vraiment savoir le parler.</p>	

	-(E26 ; 274) maintenant ils ne savent pas parler arabe.	
		(E27.90) ici on a pas mal de gamins qui doivent baragouiner ou parler arabe .
(E29.51) Euh pourquoi pas l'Arabe	(E29 ; 97) c'est l'Arabe qui prédomine je pense ici de toute manière.	- (203) quand ils se balancent des trucs en Arabe euh pour moi c'est très simple et je pense que je suis dans la vérité c'est que c'est un truc qu'ils ne veulent pas que j'entende ni que je comprenne du moins que je comprenne donc ils se balancent des trucs. (...) si ce sont des élèves en qui j'ai confiance (...) et s'il veut m'expliquer un truc j'ai confiance en lui.
		(E25 ; 389) Parce que dans les quartiers où ce n'est pas forcément simple de vivre il y a beaucoup enfin une population plus dense d'origine arabe, je pense qu'ailleurs on associe que le quartier soit difficile au fait +< qu'ils parlent Arabe. En fait je pense.

Tableau 17: Contradictions dans les discours des enseignants

3.2) Les fonctions du langage

On comprend d'après ces témoignages que les enseignants souhaitent acquérir des connaissances dans cette langue non par volonté de comprendre l'autre mais pour ne pas de sentir démunis ou agressés. Que ce soit l'arabe ou une autre variété linguistique « il en découle une attitude générale de défiance envers toute forme de variation, perçue comme un écart, voire une volonté affichée de s'exclure d'un groupe social et de témoigner de sa non affiliation à une communauté linguistique donnée.» (Vernet, 2005: 57).

(E23: 163) : en même temps si délibérément ils vont continuer à parler dans leurs langues si en plus je sens en plus qu'il y a **des insultes** ou des menaces

Or, l'intention des élèves n'est pas toujours de les agresser, comme l'exprime un des élèves enquêté, il explique que dès qu'un professeur entend l'arabe il se sent agressé alors qu'en réalité les mots qu'il utilise avec ses amis non aucune connotation péjorative.

(80) Non car dès fois ils croient qu'on les insulte et qu'on parle mal

Comme le mentionne Trimaille et Bois « l'alternance codique utilisée face au professeur non locuteur a comme fonction principale d'inverser le rapport des places, inversion potentiellement constitutive d'une atteinte à la face dans le fait que l'enseignant se trouve dans l'incapacité de comprendre ce qui se dit en classe, ce qui déroge à son statut » (2009:14).

(E20-21; 91) : pour moi le fait [/] qu'ils parlent autre chose que le français c'est c'était **je le ressentais comme une agression.**

(E23; 165) [/] : Je me sens **exclue.**

(E24; 318) : S'ils étaient deux trois euh Fle **dans le fond là à discuter dans leurs langues** et que je sens qu'ils n'écotent pas le cours et tout là je sentirais je verrais ça comme **un manque de respect** et peut-être même que s'ils disent des choses euh dans cette langue **pour pas que je les comprennent**.

(E25; 124) : mais ça pourrait être bien pour eux de enfin **d'étudier plus leurs langues euh maternelle**.

(E27; 190) : **on va considérer qu'ils viennent nous chercher**.

Cependant, cela n'est pas seulement dû à la norme imposée par l'institution mais aussi il semblerait que ce soit le statut des langues arabes qui soit porteur d'identification négative. Cette image négative résulte peut-être de notre histoire. Ces représentations, cette image de la langue arabe et de ces locuteurs s'expliquent selon Falip et Deslandes par « le fruit d'une longue et absurde suite de malentendus et de rencontres gâchée » (1989:60). En effet, l'histoire des relations du monde Arabe et de la France, comporte toutes les ambiguïtés des relations entre l'ex puissance coloniale et l'ex colonisé. Alors même que les plaies de la guerre d'Algérie n'ont pas fini de guérir, l'existence de conflits violents au Proche-Orient, sans oublier la religion musulmane et l'Islam qui a fait ces dernières années la une des journaux, tout cela fait naître des sentiments de peur et des représentations négatives envers la population maghrébine. Tout comme Trimaille et Bois nous pensons que les réactions seraient différentes s'il s'agissait de l'anglais.

3.3) Bilinguisme d'élite vs bilinguisme des migrants

Nous pouvons à partir des données analysées penser que le bi-plurilinguisme des élèves est associé au statut des langues au sein de la société. Dans leurs étude Nante et Trimaille font le même constat (Nante & Trimaille, 2013 : 39-40): *« pour ces informateurs tous se passe comme si, suivant le milieu socioculturel la langue n'avait pas la même fonction »*.

Ainsi, les personnes qui parlent couramment l'anglais, l'espagnol et l'allemand sont considérées comme bi-plurilingue mais les élèves et les parents issus des milieux magrébins, africain ou de l'Europe de l'Est ne le sont pas. L'arabe tout comme les langues des élèves allophones est perçu encore aujourd'hui comme langue des immigrés, issus de l'immigration maghrébine. Louise Dabène affirme qu'il existe *« une distinction fondamentale entre les langues néolatines, aptes à bénéficier de la dynamique européenne (...) et des langues des migrants, de l'arabe qui subit de plein fouet les effets des présupposés idéologiques attachés à l'immigration »*. (1989:5).

L'analyse de ces discours permet de faire quelques constatations : on distingue un écart entre deux bi-plurilinguismes : un bi-plurilinguisme valorisé, qui trouve une place dans l'école et le bi-plurilinguisme des migrants associé à la sphère familiale non légitimé par l'école. Christine Hélot nomme cette dichotomie de bilinguisme d'élite vs bilinguisme de migrants, dans le cas du bi-plurilinguisme d'élite :

« Les deux langues et les deux cultures se complètent, s'enrichissent et apportent des éléments positifs et complémentaires au développement de l'enfant. » (Hélot, 2002:9-11)

A l'inverse le bi-plurilinguisme de migrant aussi appelé bilinguisme de masse concerne :

« Les minorités ethnolinguistiques dont le niveau socio-économique est différent de celui des élites internationales, et dont les deux langues non pas le même statut: sont en général en contact une langue dominante, celle du pays d'accueil et une langue autre, celle d'un ex pays colonisé, donc dominé, ou associée au fait migratoire, à l'immigration économique ou politique etc. Dans ce cas les deux langues ont tendance à être en concurrence plutôt que dans une relation de complémentarité parce que l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre. » (Hélot, 2002:11-14)

Comme nous avons pu l'analyser les représentations sont très ancrées, la répartition des langues n'est pas sans impact sur ses locuteurs comme le formule Lambert et Trimaille : « l'intériorisation par les locuteurs de ces relations asymétriques entre langues n'est pas sans effet psycho-affectifs et identitaires ». (2004:67).

Dans ce chapitre, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse aux questions suivante : quelles sont les représentations et les attitudes des enseignants à l'égard de la diversité linguistique? Des langues des élèves allophones et des langues des élèves descendants de migrants ? Pour y répondre nous avons dû les identifier et les analyser au regard de point de vue de scientifique.

Premièrement, nous avons tenté d'expliquer l'origine de ces représentations. Dominés par des siècles d'idéologie monolingue, les enseignants reproduisent inconsciemment un discours qu'ils ont intériorisé. Ce discours consiste à croire que pour s'intégrer les enfants et les parents doivent rompre avec leurs langues d'origines. On exige de l'enfant qu'il parle français mais il lui faut pour être intégré savoir le lire et l'écrire. Deuxièmement, le bi-plurilinguisme de ces enfants n'est pas considéré comme une ressource mais comme un handicap. Leur bi-plurilinguisme est analysé comme la juxtaposition de deux monolinguisms. On a ainsi tendance à oublier que l'enfant bilingue « est un être communicant qui forme un tout » (Biliez, 1985:96). Egalement, une même façon de parler sera diversement appréciée selon la personne qui la considère et selon les représentations qu'elle se fait non seulement du bi-plurilinguisme mais du statut des locuteurs et de leurs langues. Nous avons analysé les représentations du terme bi-plurilingue afin de comprendre le caractère inégalitaire des bi-plurilinguismes en milieu scolaire.

En somme, les représentations des enseignants envers les langues des élèves sont assez négatives. Ils considèrent leurs langues comme la langue à étudier. Cette idée émerge dans les paroles de certains enseignants, ils font une division entre le « nous » les enseignants francophones et « eux » les élèves allophones, descendants de migrants et leurs familles. De plus, les enseignants voient les élèves allophones comme un groupe homogène or ce groupe d'élèves est constitué d'un ensemble d'individus, les enfants viennent d'horizons différents: turcs, algériens, marocains; tunisiens, macédoniens, bulgares, arméniens... dans des situations administratives, juridiques et sociales bien différentes.

Pour conclure ce volet, il semble que la plupart des enseignants n'ont ni les moyens, ni la formation nécessaires pour saisir la diversité. Ils veulent aider les élèves à apprendre le français mais les représentations négatives envers les langues et les cultures de ces élèves les freinent. Les enseignants sont focalisés sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et ne prennent pas suffisamment en compte les acquis des enfants, et ne conçoivent pas les langues comme une source enrichissante mais plutôt comme un obstacle à l'intégration dans la langue française et ses apprentissages. Cette attitude exclusive met en péril les chances d'adaptation de l'enfant. L'objectif dans la partie suivante est de démontrer pourquoi il est important de prendre en compte les langues de ces élèves.

Synthèse de cette partie:

- Les enseignants ne considèrent pas les langues familiales des élèves comme un enrichissement mais comme un obstacle à la langue française.
- Le bi/plurilinguisme des élèves est perçu comme un obstacle.
- Les enseignants considèrent le bi/plurilinguisme comme étant la somme de « deux monolinguisms ».
- Les enseignants reproduisent le discours monolingue de l'institution.
- Comme beaucoup de sujets les enseignants perçoivent les locuteurs selon le statut des langues.

CHAPITRE III : Représentations et attitudes des élèves envers les langues et la diversité linguistique

« A l'école, le monde a basculé. Je ne comprenais rien à ce que l'on me disait, je ne pouvais même pas obéir, je ne savais pas ce que l'on me voulait. Les Français n'avaient plus rien de fascinant. Leur monde était hostile, agressif, il ne nous voulait pas; je ne comprenais ni son langage ni ses lois et ni ce que je devais faire pour être tolérée, mais au moins pour être pardonnée d'être moi d'être différente....»
Inès Cagnati, «Je suis restée une étrangère», Citée par Castellotti, 2008: 2)

A) La place des langues familiales par rapport au français : résultats et analyses des données

Dans le recueil de données pour l'analyse des représentations, nous avons procédé pour tous les élèves par questionnaire, excepté pour les élèves allophones avec lesquels nous avons procédé par entretiens semi-directifs individuels. Ce questionnaire nous a permis dans un premier temps (Cf. Chapitre I: 38) d'évaluer la proportion d'élèves porteurs de compétences plurilingues. Au vu des résultats nous avons constaté que seulement 3% des élèves déclarent être monolingue. Cette partie a pour objectif de comprendre la place qu'occupe les langues familiales par rapport au français.

Contrairement au questionnaire qui était destiné à l'ensemble des apprenants, l'entretien semi-directif était réservé aux élèves allophones n'ayant pas une maîtrise suffisante de l'écrit. Afin de les mettre à l'aise nous avons transformé le questionnaire écrit en entretien oral. Le nombre total d'élèves ayant participé est de 121, parmi ceux-ci 14 sont allophones. Il faut ajouter à cela les 18 entretiens semi-directifs des élèves allophones.

1) Le profil des élèves

Pays de naissance de l'enfant	Réponses	%
France	85	70,25
NSP ¹⁴	6	4,96
Algérie	5	4,13
Portugal	3	2,48
Angola	3	2,48
Tunisie	3	2,48
Maroc	2	1,65
Cameroun	2	1,65
Serbie	2	1,65
Sénégal	2	1,65
Allemagne	1	0,83
Sri Lanka	1	0,83
Italie	1	0,83
Turquie	1	0,83
Abidjan (côte d'ivoire)	1	0,83
Guinée	1	0,83
Kosovo	1	0,83
USA. Etats Unis	1	0,83
Total :	121	100

Tableau 18: Lieu de naissance des élèves

¹⁴ Ne se prononce pas

70% des élèves sont nés en France, 8,26% sont nés dans un pays arabophone (Maroc, Algérie, Tunisie), 7,44% sont nés en Afrique (Guinée, Sénégal, Cameroun, Côte d’ivoire) et 4,14% sont nés dans un autre pays appartenant à l’Union Européenne (Portugal, Italie, Allemagne). 2,48% sont nés dans un pays de l’Est; hors de l’UE, nous pensons qu’il s’agit ici d’anciens ou de nouveaux EANA. Enfin, 0,83% sont nés en Asie 0,83% en Turquie et 0,83% en Amérique du Nord.

2) Le profil familial

Lieu de naissance	Réponses	%
France	45	37,19
NSP	15	12,40
Algérie	20	16,53
Tunisie	9	7,44
Maroc	7	5,79
Portugal	3	2,48
Angola	3	2,48
Sénégal	3	2,48
Afrique	2	1,65
Turquie	1	0,83
Sri Lanka	1	0,83
Pologne	1	0,83
Albanie	1	0,83
Angleterre	1	0,83
Ukraine	1	0,83
Congo	1	0,83
Abidjan	1	0,83
Guinée	1	0,83
Kosovo	1	0,83
Au bled	1	0,83
Cameroun	1	0,83
Egypte	1	0,83
Serbie	1	0,83
Total	121	100,00

Tableau 19: Lieu de naissance de la mère

Pays de naissance du père	Réponse	%
France	33	27,27
Algérie	24	19,83
Tunisie	10	8,26
NSP	16	13,22
Maroc	9	7,44
Portugal	3	2,48
Angola	3	2,48
Sénégal	3	2,48
Congo	2	1,65
Turquie	2	1,65
Serbie	2	1,65
Espagne	1	0,83
Sri Lanka	1	0,83
Pologne	1	0,83
Albanie	1	0,83
Afrique	1	0,83
Mali	1	0,83
Ukraine	1	0,83
Guinée	1	0,83
Abidjan	1	0,83
Europe	1	0,83
Kosovo	1	0,83
Au bled	1	0,83
Italie	1	0,83
Egypte	1	0,83
Total	121	100

Tableau 20: Lieu de naissance du père

Au Collège Olympique, une grande proportion des parents (pères et mères) sont nés en France: 37,19% des mères et 27,27% des pères. 31,42% des mères sont nées dans un pays arabe pour 37,19% des pères. 9,93% des mères et des pères sont nés en Afrique. 4,14% des mères et 5,8% des pères sont nées dans l'UE. 3,32% des mères et 4,14% des pères sont nés dans un pays de l'Europe de l'Est hors UE. 0,83% des mères et 1,65% des pères sont nés en Turquie et 0,83% des pères et des mères en Asie.

70% des élèves sont nés en France, 72% d'entre eux ont un père qui est né à l'étranger et 62% ont une mère née à l'étranger. Ces résultats présupposent que la plupart d'entre eux ont été élevés dans un environnement plurilingue.

2.1) Le profil langagier au sein de la famille

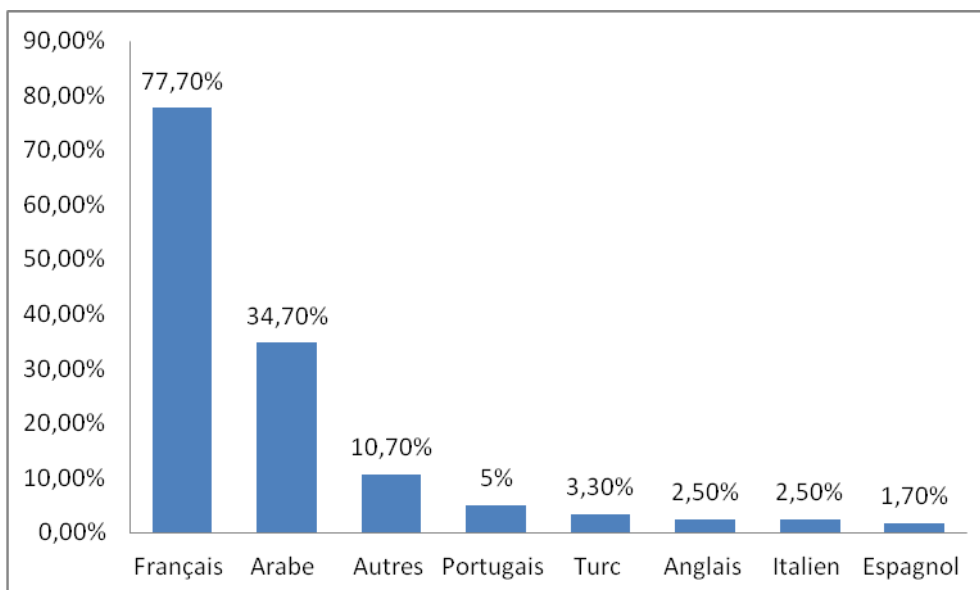


Tableau 21: Langue parlée à la maison avec le père

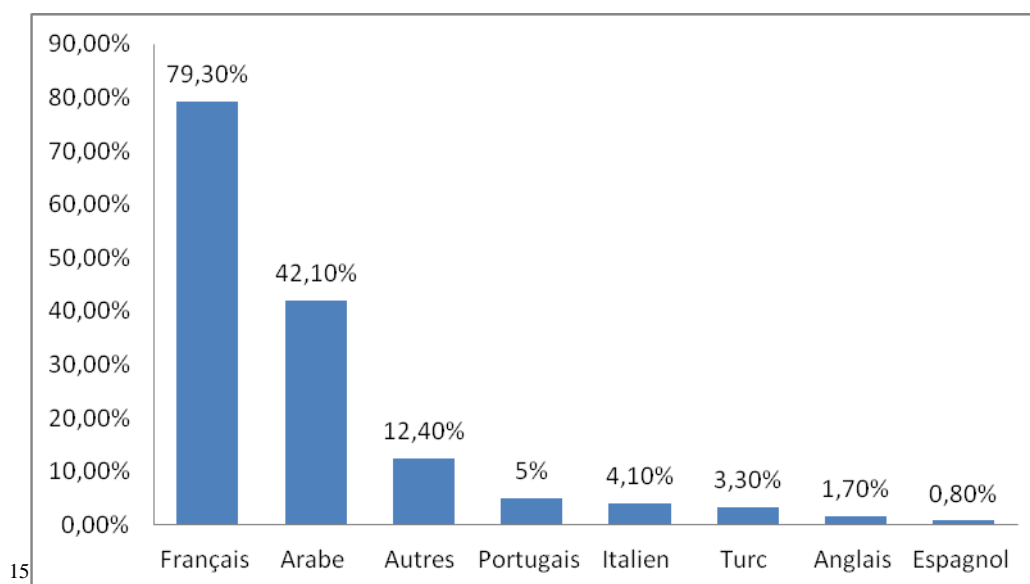


Tableau 22: Langue parlée à la maison avec la mère

2.2) La transmission des langues

¹⁵ Arabe = Marocain, Tunisien, Algérien

Autres = Arémnien, Macédonien, Serbe, Lingala, soso, guinée... (cf annexe 10.)

Parmi les langues de l'immigration, l'arabe, le portugais, les langues des pays de l'Est ainsi que les langues africaines sont les plus usitées¹⁶. Les élèves déclarent que ce sont leur langue maternelle ou paternelle. Quant à l'espagnol et l'italien, majoritairement d'origine maghrébine, les enfants ont appris ces langues au cours de leur scolarité.

97% des élèves déclarent parler au moins deux langues et parmi ceux-ci, 84% connaissent trois langues ou plus (cf. résultats chapitre I: 50). Le bi-plurilinguisme de ces élèves est avant tout un bi/plurilinguisme familial qui se comprend comme un « processus par lequel de jeunes enfants apprennent à fonctionner dans deux langues par le biais d'interactions familiales » (A. De Houwer, 2006:30).

On fait généralement la différence entre deux types de bilinguisme familial: celui où l'entourage s'adresse à l'enfant dans une deuxième langue une fois que celui-ci a commencé à parler la première, il s'agit dans ce cas de bilinguisme familial successif et celui où la famille utilise dès le début les deux langues pour parler à l'enfant; les deux langues sont acquises en même temps. On parle alors de bilinguisme familial simultané (cité par Trimaille, cours CNED, 2012: 30). La plupart des élèves descendants de migrants enquêtés avec qui nous avons discuté déclarent avoir appris les deux langues dès leur naissance. On peut supposer que le bi-plurilinguisme de ces élèves est simultané.

D'après une étude menée par Alexandra Filhon, le maintien des langues serait lié à plusieurs facteurs: la catégorie socio-professionnelle, l'âge, le lieu de naissance et le type de trajectoire géographique (Filhon, 2008: 139). Selon cette étude, les catégories socio-professionnelles défavorisées transmettraient davantage leurs langues que les milieux sociaux favorisés. La transmission se fait majoritairement lorsque les parents se sentent en insécurité face à la langue française et préfèrent utiliser leurs langues premières. De plus, transmettre sa langue natale à ses enfants c'est permettre de garder un lien avec le territoire, avec ces ancêtres. (Filhon, 2008: 142).

En regardant de plus près ces résultats nous avons fait un autre constat: seuls 2,1% des parents pratiquent l'anglais avec leurs enfants (à noter que ces parents ne sont pas nécessairement anglophones). On notera donc un écart de transmission d'un milieu social d'appartenance à un autre. Alors que les professeurs souhaitent transmettre l'anglais à leurs enfants, les adultes issus d'un milieu social défavorisé préfèrent transmettre leurs langues d'origines.

Enfin, la transmission d'une langue, ou encore son apprentissage dépendent du statut et de la fonction de la langue elle-même qui peuvent jouer un rôle incitatif dans cette transmission. On peut supposer que comme l'arabe est une langue minorisée, les parents basculent de plus en plus vers le français ainsi que les enfants. Dans certaines situations les parents peuvent adopter une « politique linguistique familiale » qui consiste à ne pas transmettre leur(s) langue(s) en vue de favoriser l'intégration de leurs enfants; intégration qui tend alors vers l'assimilation linguistique comme le préconise les acteurs de l'éducation. On peut supposer, que ces parents ont intériorisé le discours français qui a tendance à considérer le bi-plurilinguisme des classes populaires comme un handicap, comme un obstacle aux apprentissages fondamentaux et à la réussite scolaire.

2.3) L'utilisation de la langue française

¹⁶ Les 10% restant représentent les langues de enfants des pays de l'est (macédoine, serbe, Kosovo) et des pays africains (lingala, soko...), annexe 10.

Il est remarquable de constater que la plupart des élèves interrogés déclarent parler le français ainsi qu'une autre langue avec leurs parents.

Mais la plupart du temps, excepté pour les élèves nouvellement arrivés, cette langue a été transmise avec le français. Malgré les descriptions que l'on peut avoir des représentations des langues familiales, le français tient une place prépondérante puisqu'il est utilisé dans 78% des familles. Ces résultats vont à l'encontre des représentations des enseignants qui, rappelons-le, pensaient que la plupart des parents ne parlaient pas français avec leurs enfants.

2.4) L'utilisation et la transmission des langues arabes

Dans les situations auxquelles nous nous intéressons ici, les langues en contact retenues dans le cadre de cette étude entretiennent des rapports asymétriques: l'arabe ¹⁷et le français présentent ainsi des rapports de type « langue minorisée » vs « langue véhiculaire ».

En ce qui concerne l'immigration maghrébine les études de Melliani, Laroussi et Melliani et Ait Sahlia (cités par Akinici & Akin, 2003: 28) ainsi que les études de Fishman (citées par Lambert, 2005:190) ont montré que dans ces familles les mères utilisent plus souvent que les pères la langue d'origine pour converser avec leurs enfants. Notre questionnaire nous permet de faire le même constat : 37, 70% des pères conversent avec leurs enfants en arabe contre 42,10% des mères. Dans le même temps, les enfants déclarent avoir davantage recours au français et/ou la langue d'origine pour s'adresser aux parents et uniquement le français entre frères et sœurs. On constate qu'entre frères et sœurs : « le français s'impose comme l'idiome dominant dans les conversations (...) confirmant ainsi sa prééminence dans le langage familial » (Simon, cité par Munoz: 26). 71% déclarent parler le français entre frères et sœurs, 5% le turc, 8% l'arabe, 6% le Portugais et 5% des autres langues. (Macédonien, Rom, Arménien...).

2.5) L'utilisation et la transmission des langues des élèves allophones

La situation des élèves allophones est différente. Généralement, la langue dominante reste celle du pays d'origine. La durée relativement courte du séjour familial de ces élèves et une politique linguistique familiale favorable à la transmission des langues maternelles favorisent sans nul doute le maintien des compétences de ces élèves en production dans la langue maternelle.

3) Langue d'usage avec les frères et sœurs

¹⁷ L'arabe regroupe trois dialectes : l'algérien, le marocain et le Tunisien.

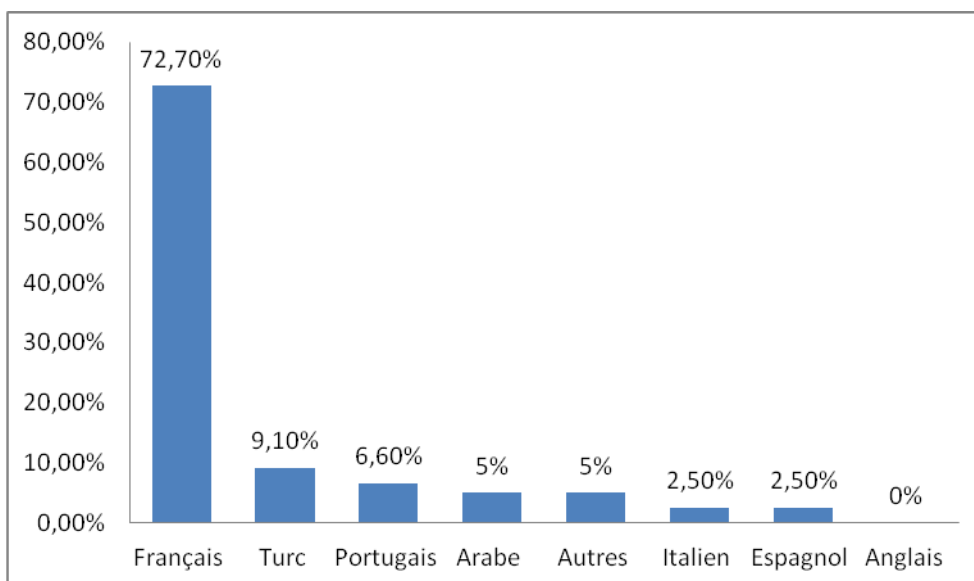


Tableau 23: Langue parlée à la maison avec les frères

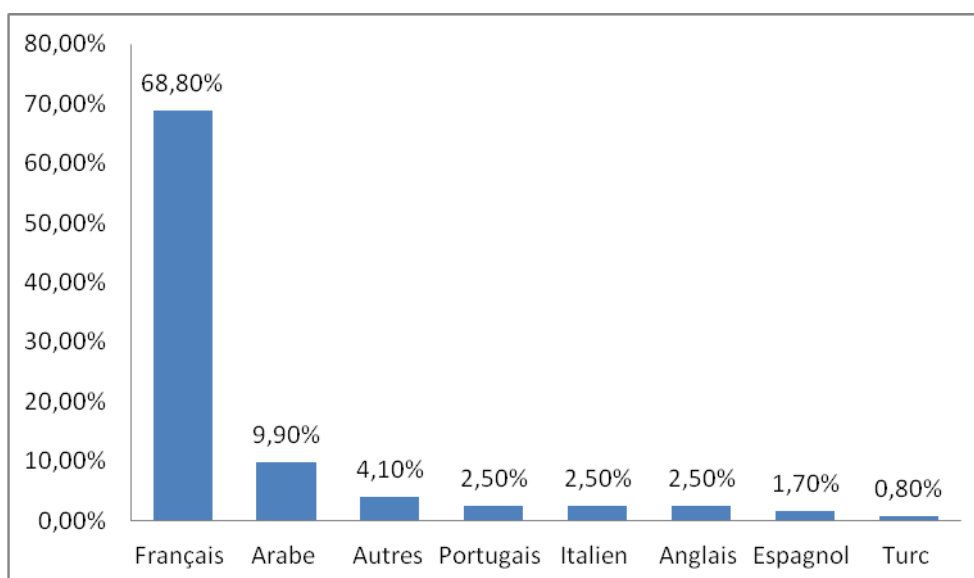


Tableau 24: Langue parlée à la maison avec les sœurs.

D'après les résultats aux questions, dans les fratries les enfants utilisent le plus souvent le français. On peut se demander si cela vient du seul effet de l'idéologie monolingue et assimilationniste ou si c'est simplement parce que les enfants utilisent la langue de leur quotidien ou encore si c'est un symbole d'intégration.

Dans son cours sur le plurilinguisme, Trimaille fait remarquer que soit les parents immigrés soit les aînés transmettent la langue d'appartenance comme un élément de continuité identitaire afin qu'ils puissent se reconnaître comme individu membre d'une communauté. Les pratiques langagières sont alors mixtes. Deprez (1994) parle dans ce cas de « double médiation linguistique ». (Cité par Trimaille, cours du CNED 2012:72) Cette double médiation peut-être représentée par le schéma suivant :

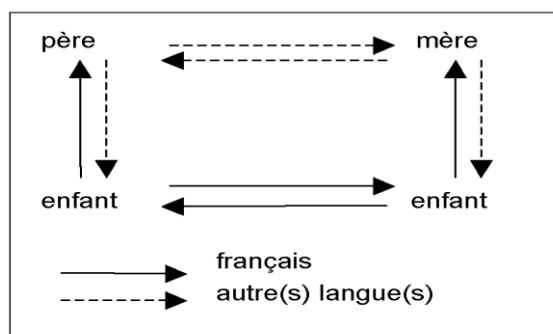


Schéma 2: Alternance des langues en famille selon les générations (Deprez, cité par Trimaille, 2012: 72)

Mais Patricia Lambert (2005, cf. supra document 14) explique que ce schéma ne s'applique pas dans tous les cas, au sein de la fratrie car les aînés, s'ils ont migrés avec leurs parents, assument parfois aussi le rôle de passeur de la langue familiale.

On peut s'étonner des résultats que nous avons obtenus car ils vont à l'encontre de ce schéma. D'après nos résultats les parents utilisent le français dans les mêmes proportions que leurs enfants.

4) Le profil langagier à l'école



Tableau 25: Langue d'usage avec les amis et amies

La plupart des élèves déclarent parler français entre amis. Toutefois, nous avons remarqué au cours de nos observations que les élèves nouvellement arrivés restaient souvent en groupe linguistiquement homogène et parlaient leurs langues d'origines. Mais, lorsqu'ils sont tous regroupés la langue commune est le français. Nous avons été surpris de la place de l'anglais dans les communications. Par exemple, deux jeunes filles, l'une Bulgare et l'autre Italo-marocaine utilisent non pas le français comme langue commune mais l'anglais. On remarque également que l'alternance de code français-arabe entre amis a lieu le plus souvent à l'extérieur du collège qu'à l'intérieur.

Les résultats du volet quantitatif de notre enquête, fondée à la fois sur les déclarations des pratiques langagières des élèves et sur nos observations montrent que le français est la langue

dans laquelle s'expriment le plus souvent les élèves issus de l'immigration. Le français est la langue que les enfants parlent plus entre amis et frère et sœur et même avec les parents. Cependant, la plupart des parents semblent transmettre leurs langues car la plupart des élèves déclarent être bi-plurilingues. Leurs parents leur ont transmis des valeurs et des liens suffisamment forts avec le pays d'origine et les nier serait nier l'identité de ces adolescents. En effet, nous allons voir que pour tous les sujets interrogés la langue d'origine semble investie d'une fonction symbolique, identitaire (Biliez, 1985: 99). D'où l'urgence de privilégier ces langues en les intégrant pleinement dans les programmes scolaires au même titre que les langues européennes.

Dans les pages qui suivent, l'étude ethnographique et plus détaillée des questionnaires fait ressortir des nuances importantes non décelées dans notre première approche. Ces nuances détaillées dans la partie suivante, portent sur les préférences linguistiques des élèves, sur les circonstances dans lesquelles les pratiques langagières prennent place et sur le rapport des jeunes à la langue et à l'identité.

CHAPITRE IV: Langues, identités et appartenances.

« J'ai le regard du pauvre quand je vois des groupes se former dans les cafés, au coin des rues, dans les salons, au cinéma, dans les écoles, à la cafétéria, des groupes qui ont manifestement un lien commun, celui de la même terre, du même passé, qui rient du même rire, qui ont le même accent! Ils ont cette sorte de complicité qui exclut. Et pourtant parmi eux, j'ai des amis. Mais je sais que (...) jusqu'à la troisième génération, je serai étrangère, je ne suis pas faite de pure laine. Alors je surveille mon langage, je contrôle mes gestes, mes élans. Je sélectionne mes idées. Je ne suis pas moi-même puisqu'ils ne peuvent me prendre en compte comme je suis. Ils se méfient. Je suis emmurée, encagée, seule. Personne ne sait plus rien de moi, je n'ai plus de passé, plus d'appartenance, l'avenir ne m'appartient plus. J'ai perdu mon identité, je ne suis plus personne, je suis une émigrée. » (Cécile Kandalaf, «Journal d'une émigrante» perspectives, 19 janvier 1974). (Cité par Lamarre, 2006:1)

Ce volet a pour objectif d'examiner comment s'articule la notion d'identité chez ces adolescents allophones et descendants de migrants en mettant particulièrement l'accent sur leurs pratiques langagières et le sens accordé à ces pratiques . L'objectif premier étant d'arriver à mieux comprendre comment ils perçoivent et définissent le rapport langue et identité. Parallèlement, nous verrons les retombées des représentations des enseignants sur la vision qu'ont les élèves de leur bi-plurilinguisme et des langues en général.

Objectifs 5 :

Identifier le rapport à l'identité et les représentations des locuteurs sur leur(s) langue(s) et cultures d'origines.

A) Définitions de l'identité

Notre identité est ce qui permet de nous distinguer comme être singulier, différent des autres, mais aussi qui fait qu'on est le même au fil du temps. La définition de Tap (cité par Lafortune & Kanouté, 2007:37) fait ressortir ce côté paradoxal :

«Mon identité c'est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles, fonctions et relations), c'est ce par quoi je me définis et me connais, me sens accepté, reconnu, ou rejeté, méconnu par autrui, par mes groupes ou ma culture d'appartenance.»

Dans leur enquête *sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, Dabène et Billiez (1984 : 42) ont mis à jour l'existence d'un lien manifeste dans le discours des informateurs, entre l'évaluation de leurs pratiques langagières et leurs déclarations d'appartenance à tel groupe d'allégeance, concluant que l'identité linguistique est fortement liée à l'identité ethnique. La langue est considérée comme un marqueur d'identité (Billiez, 1985: 95-105). Pour Fishman, la langue est également « l'indice de l'appartenance ethnolinguistique, l'expression du patrimoine d'origine et véhicule de la culture » cité par Bourhis & al, 2000).

La notion d'acte d'identité (*acts of identity*) a été élaborée par Le Page et Tabouret Keller (1985) pour expliquer le changement dans le choix et l'usage langagier des individus à partir d'une situation de contact. Cette notion permet d'envisager la notion emblématique de la

langue et plus particulièrement en termes de construction de l'identité sociale. La langue est le lieu privilégié de la construction identitaire, car elle permet de catégoriser un individu comme membre d'un groupe. Cette notion sous-tend en quelque sorte notre approche, puisque toute cette partie de notre analyse consiste à montrer comment les langues sont utilisées par les locuteurs en contexte pour attester leur(s) identité(s). (Le Page & Tabouret Keller, cités par Pépin, 2007: 8).

Il s'agira dans cette analyse de pointer les liens entre identité et langue afin de souligner plus tard en quoi le fait de prendre en compte les langues familiales est susceptible de favoriser l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones mais également des élèves descendants de migrants.

B) Langue d'appartenance et conflits identitaires

Rappelons, comme le propose L.Dabène (1994) que la notion de langue d'appartenance fait référence aux attitudes du sujet envers les langues d'origine et envers les fonctions jouées par ces langues en dehors de leur fonction de communication. La langue d'origine représente le symbole de l'appartenance. Elle représente selon Dabène (cité par Trimaille, Cours CNED, 2012: 64) « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire ». Mais, comme l'indiquent Amin Maalouf et J. L. Amselle (cités par Trimaille, cours CNED, 2012: 64) tout sujet peut revendiquer simultanément et pleinement plusieurs appartenances, sans pour autant vivre cela comme une crise ou un déchirement, il peut-être aussi être attaché à plusieurs langues. La langue d'appartenance intègre des fonctions symboliques, identitaires et emblématiques. La fonction identitaire du langage dans le parler des jeunes issus de l'immigration a été mise en évidence notamment dans un certain nombre d'études menées à Grenoble et ses alentours (Billiez, 1985, Dabène et Billiez, 1988, Trimaille, 2004, Lambert, 2005).

Pour les enfants bi-plurilingues du collège, on observe que l'adéquation entre langues premières et les langues d'appartenance est loin d'être systématique. Dans certains cas la langue d'origine est la langue de l'affectif, du lien avec les siens. Liée au pays d'origine, c'est celle qui permet la communication avec les parents :

(40) Parce que c'est la langue de **mes** parents/ / Pour éviter d'oublier mes proches (121). / Parce que c'est **notre** origine (58) / (30) Parce que ça me rappelle **mon** pays.

L'inscription dans le champ des sentiments fait de la langue d'appartenance « la langue du cœur » :

(120) Parce que j'**aime** beaucoup beaucoup **ma** langue

(119) Parce que j'**aime** beaucoup ma langue

Dans d'autre cas, la langue est sujette à des revendications. Ces revendications sont parfois loin d'être évidentes à identifier par les locuteurs eux-mêmes et témoignent de sentiments mêlés et complexes. Nous allons illustrer la complexité qui accompagne les revendications des langues d'appartenance grâce à quelques exemples analysés.

1) Lorsque l'individu renie sa langue d'origine :

L'immigration, mais aussi les différents statuts attribués aux langues proposent ou imposent des référents nouveaux qui vont venir remettre en cause l'identité de l'individu. L'individu doit se confronter alors à un environnement nouveau où des éléments constitutifs de son identité tels que la langue, les représentations ou les croyances vont être remis en question. L'absence de reconnaissance, de statut officiel, et de prestige amènent parfois les locuteurs à considérer sa ou ses langue(s) négativement. Dans les témoignages recueillis nous retrouvons ce sentiment de dévalorisation : (cf. annexe 8).

(84) J'ai honte

(85) Car je n'aime pas que les gens sachent que je parle Italien.

(94) Ca sert à rien

(95) Car je n'aime pas

(E20, 122) Je ne sais pas, Bulgare, ce n'est pas intéressant.

(120) Comme ça, je n'aime pas qu'on sache ma langue.

(Note sur mon carnet) « Mon nom c'est bizarre dans ma langue, je n'aime pas les lettres de chez moi ».

Dans ces témoignages, il est question de sentiment d'identité négative, l'élève se sent mal, il a peur d'être mal considéré par les autres. Les sociolinguistes catalans ont appelé ce sentiment de haine de soi, l'auto-odi, c'est « un sentiment des locuteurs de la langue dominée dirigé contre cette même langue et la culture qui y est associée » (Cité par Trimaille, cours du CNED 2012: 70). Ce sentiment qui résulte d'une intériorisation du mépris des membres du groupe dominant envers ceux du groupe dominé, conduit à une auto-dévalorisation individuelle et collective.

2) Brouillages dans les allégeances linguistiques, malaise identitaire

« Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt Libanais ». Je réponds invariablement: « L'un et l'autre! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément ce qui définit mon identité » (Maalouf; identités meurtrières, 1996:7).

De prime abord, la notion d'identité peut paraître comme une notion simple allant de soi or elle est complexe. On a tendance à penser que l'identité est une et indivisible. Or, un sujet peut avoir plusieurs appartenances et certaines de ces composantes identitaires peuvent faire l'objet d'une appropriation, d'une reconstruction, voire d'une négation. L'identité est un processus évolutif. La migration implique une reconstruction de la réalité et entraîne comme en témoigne le débat ci-dessous des brouillages dans les allégeances linguistiques. On appelle allégeance linguistique la fidélité d'un locuteur envers une langue. Lors de la migration cette fidélité peut-être remise en question. Voici ci-dessous l'extrait d'une discussion qui a eu lieu en classe de FLE et qui illustre les difficultés qu'un individu peut avoir à définir son identité lorsqu'il migre dans un pays étranger.

Lors d'une discussion en classe un élève ne comprend pas pourquoi sa camarade ne se sent pas Algérienne alors que ses parents sont originaires de là bas, voici un extrait du débat que nous avons enregistré: (Cf. annexe 13.Débat du 7.2.13) :

Profils des locuteurs: (L1) est macédonien, ses parents sont nés en Macédoine et lui aussi. (L2) est née en Espagne mais ses parents sont nés en Algérie.

(00:30) (L1) « Ecoutez moi madame si moi je grandis et je meurs ici, je suis français, mais moi je suis macédoine madame, je suis né en macédoine et c'est mon pays, madame là bas j'ai grandi je sais tout, tout madame, toute ma vie madame comme vous et c'est pour ça je dis elle est née en Espagne mais elle n'est pas Espagnole elle est Algérienne madame»

(L2) « Non! Moi je suis née en Espagne, je suis Espagnole»

(L1) « Mais madame, ma sœur qui est née ici elle est française madame?!»

(L2) « Mais toi t'es né en Macédoine donc t'es Macédoine»

Ce débat met en évidence la tendance que nous avons à vouloir assigner à une personne une identité précise. Il est inconcevable pour (L1) de distinguer son identité de celle de ses parents alors que (L2) est partagée, elle dit-être espagnole car elle est née en Espagne mais elle déclare plus tard dans le débat être aussi algérienne. Déchirée entre la langue espagnole et la langue arabe elle ne trouve pas les mots pour exprimer cette double appartenance. Pour L1 le fait que L2 se considère comme espagnole et non comme algérienne représente une forme d'aliénation et de trahison pour les siens. Comme nous pouvons le constater se trouver en situation biculturelle est très difficile pour ces jeunes issus de l'immigration.

3) La blessure identitaire: « ni d'ici, ni de là bas »

La blessure identitaire se traduit par la sensation pour le locuteur de n'être nul par chez soi, d'être étranger partout. Et de ne pas arriver à définir son identité. Les paroles du surveillant que nous avons interviewé descendant de migrant illustrent ce sentiment :

(E30, 406) « Ce qu'il faut savoir c'est que moi quand je pars en Tunisie pour eux je suis Français quoi et ici c'est vrai que je suis Arabe enfin je suis Tunisien ».

Dans le discours des élèves allophones et descendants de migrants apparaît la même idée, celle de n'être ni d'ici, ni de là bas, de n'être de nulle part.

[Notes sur mon carnet] « Madame je ne retournerais pas dans mon pays je suis étranger là bas »

Ce sentiment nous étonne chez les descendants de migrants car 70% d'entre eux déclarent être nés en France, comment comprendre alors ce sentiment chez les jeunes de la deuxième génération voire de la troisième génération ? Pourquoi ce sentiment de rejet ?

Nous pensons que les élèves partagent le sentiment d'être pris entre deux cultures qui se juxtaposent sans jamais vraiment s'interpénétrer ce qui ne peut que renforcer un sentiment douloureux de se sentir nulle part à sa place. Le fait de concilier une culture transmise par les parents avec une autre culture acquise le jour le jour en contact avec la population française renforce ce sentiment douloureux. Si ces jeunes ont adopté la langue et la culture française, ils ont gardé en eux la culture de leurs parents. L'école doit prendre en compte les aspects psycho-affectifs liés à la migration, aux souffrances de l'exil, à cette identité tiraillée entre les origines et la nécessité de reconstruire des repères dans la société d'accueil pour parvenir à se sentir un peu « chez soi » dans ce nouveau pays. (Clerc, 2002: 108).

4) Conflit de loyauté

En discutant avec les élèves nous nous sommes aperçus que chez certains adolescents, l'apprentissage du français est ressenti comme une menace pour l'identité d'origine, ils craignent en apprenant le français oublier leurs premières langues. L'apprentissage du français est vécu comme une souffrance.

Une autre réaction que nous avons pu observer est celle du mutisme, comme dans la situation de Ricardo, un élève de FLE.

Ricardo est arrivé au collège en janvier 2013, il a eu une scolarité régulière au Portugal. Il semblait possible qu'il apprenne rapidement le français donc il a été intégré directement en classe ordinaire de quatrième. En juin, Ricardo ne parle toujours pas français, seulement quelques mots tels bonjour, au revoir. Il écoute en classe mais il est muet. Au cours des conversations que nous avons eu avec lui nous savons qu'à la maison il ne parle que Portugais. A l'école il ne reste qu'avec un groupe d'amis Portugais. Sur son cahier, il écrit Porto sur chaque feuille. Je lui demande s'il voulait venir en France il me répond non. Je lui demande alors s'il a peur d'oublier sa langue il me répond oui.

Cette situation illustre le conflit de loyauté auquel certains sujets sont confrontés. Le conflit entre deux langues devient un conflit intérieur. Pour Ricardo le silence est un moyen de se faire un abri, une manière d'exprimer une distance avec un pays qu'il n'a pas choisi. On voit qu'il y a un lien profond entre langue et construction identitaire. Pour un adolescent en recherche de repère, cela peut produire un clivage dans la formation de sa personnalité ou un conflit de loyauté. Ce conflit de loyauté peut amener certains sujets soit à rejeter la langue et les locuteurs du pays dominant comme en atteste ces témoignages :

(E16, 126) «Non, mais je n'aime pas le français»

D'autres rejettent leurs propres langues :

(E14, 208) Non! Je n'aime pas le rom moi j'aime français ici apprendre au collège, après travaille.

La plupart de ces élèves parlent de l'apprentissage du français comme une souffrance. Les mots les plus utilisés par les adolescents pour décrire l'appropriation de la langue sont « durs » et « difficile ».

(E17, 126) Au début, ça ne c'est pas bien passé, c'était dur. / (E19, 226) Le plus dur c'est pour parler/ (E6, 194) Ben d'abord, c'est dur.

On notera que tous, parlent de cette expérience au passé, comme si la langue n'était aujourd'hui plus un obstacle. L'appropriation d'une langue est vécue comme un passage difficile mais qui ne dure pas. Toutefois, pratiquement tous les élèves font remarquer que si l'on prenait en compte leurs langues premières cela faciliterait leur apprentissage. Nous verrons par la suite comment la reconnaissance de leurs langues d'origine est susceptible de faciliter l'inclusion scolaire de ces adolescents.

C) Stratégie identitaire : le parler jeune

Comme le remarque l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf « lorsqu'on ressent sa langue méprisée, sa religion bafouée, sa culture dévalorisée, on réagit en affichant avec ostentation les signes de sa différence » (Maalouf, 1998: 60). C'est pourquoi nous rencontrons sur notre terrain d'enquête un « parler jeune », que nous définirons comme étant l'instrument d'une

stratégie identitaire contre une norme imposée. Il s'agira dans cette partie de définir les fonctions et les caractéristiques de ce parler jeune.

Comme le souligne Trimaille (Cours CNED, 2012 : 69) « cette façon d'utiliser le français est le produit de vecteurs et de relations sociales spécifiques et non (...) un handicap socioculturel constituant une barrière à la communication sociale ».

En effet, les locuteurs arabophones intériorisent le schéma inégal imposé par l'institution qui consiste à ne parler que français. En réaction à cette dominance de la langue française valorisée et de la langue arabe minorisée « ils vont manifester dans leurs pratiques quotidiennes une farouche et ferme résistance à ce schéma et vont le contourner en lui opposant une formidable liberté dans l'utilisation des ressources langagières ». (Taleb-Ibrahimi, 1998: 232). L'utilisation d'expressions telles que nous avons pu les entendre: « Je suis chauve»/ « La Mecque»/ « jure sur le coran »/ « Keum »/« Meuf »...remplissent en réalité diverses fonctions: phatique, de connivence et cryptique. D'une part, l'utilisation de ces expressions remplissent une fonction phatique car elles cherchent à attirer l'attention de l'interlocuteur. Elles permettent de provoquer et de maintenir le contact. D'autre part, elles ont une fonction de connivence, c'est-à-dire que ce parler renforce des liens dans un groupe. Ces expressions ont également une fonction cryptique et identitaire. Dans leur enquête Trimaille et Bois développent cette notion de cryptage, d'après leurs étude elle « réfère à l'opacification sélective et intentionnelle du sens grâce au choix d'un locuteur (lexique, de langue) ou à la transformation formelle qu'il fait subir à une information, pour la transmettre aux mêmes et à la dissimuler aux autres. Cette opacification sélective renvoie de manière évidente à une dynamique identitaire ». (2009: 13). Autrement dit, les jeunes utilisent ce langage comme un code. C'est par ce langage qu'ils arrivent à intégrer ainsi qu'à s'identifier à un groupe et en même temps à se distinguer des professeurs « gardiens du dogme ».

« Ces pratiques sociales et langagières favorisent l'apparition de formes argotiques, qui sont autant de preuves des stratégies de contournement des interdits et tabous sociaux mises en œuvre par les groupes de locuteurs qui produisent de telles formes. »(Goudaillier).

Cette liberté de créer son propre langage traduit le profond malaise des jeunes, de leur exclusion, de leur angoisse. Elles se créent contre une langue uniforme que leur impose le système, c'est une forme de résistance à ce que Taleb-Ibrahimi nomme « l'imposition de l'ordre linguistique venu d'en haut » (1998: 32). En somme, ce langage est utilisé à des fins identitaires. « *Lorsqu'un groupe est socialement exclu, qu'il se trouve marginalisé ou rejeté, il a parfois une sorte de sursaut d'orgueil et marque lui-même les frontières le séparant des autres en glorifiant sa spécificité, comme s'il se mettait volontairement à part* » (Calvet, 1994:269).

Les enseignants refusent de manière systématique ce parler allant jusqu'à coller les élèves, comme nous le témoigne le sujet suivant :

(E1, 104) J'ai un mot dans mon carnet pour ça dès fois/ (E1, 108) Profère des mots arabe.

Au cours de nos entretiens, les élèves déclament leur identité par le biais de leur nationalité comme nous le montre les exemples suivants:

(E7, 2) Je suis une Algérienne

(E18, 2) Je viens de l'Espagne, je suis Espagnole

(E6, 2) Je suis Italienne mais d'origine Marocaine

(E10, 2) Je suis Marocain-italien

(E13, 2) Je suis Macédonien.

« *Je m'identifie à un autre et me démarque d'un autre* » voici comment nous pouvons interpréter cette revendication. Les adolescents se raccrochent au groupe auquel ils s'identifient et se démarquent des enseignants. Saisir ce sentiment d'appartenance symbolique ou réelle est primordial pour comprendre le discours des jeunes.

Lorsque la langue est utilisée pour revendiquer une identité on dit qu'elle remplit une fonction emblématique. Jacqueline Biliez décrit cette fonction comme étant: « celle qui exprime de façon la plus explicite, l'identité ou les identités de la personne plurilingue. Mentionnées par les locuteurs eux-mêmes, elle se réfère aux possibilités qui leur sont données par les langues de s'identifier à telle ou telle communauté puisqu'elles sont perçues en tant qu'emblème identitaires véhiculant ainsi des valeurs culturelles et des traditions » (Biliez, cité par Trimaille, cours CNED, 2012:68). Nous pensons tout comme J. Billiez, que la langue, les façons de parler, constituent un moyen privilégié de dire, d'affirmer et ou de construire son identité parce qu'elles contribuent fondamentalement à la présentation de soi, à l'image que l'on se construit pour les autres et pour soi. (Billiez, cité par Trimaille cours du CNED, 2012:67:).

Lors des entretiens les enseignants explicitent cette revendication :

(E22, 49) : Oui ils **le revendiquent** c'est quelque chose, c'est quelque chose **qu'ils revendiquent!**

Les élèves revendiquent leur langue de cœur et par là leur identité. Cette langue de cœur est liée tant chez les élèves allophones que chez les élèves descendants de migrants aux langues des parents, même si ces adolescents déclarent ne pas bien parler la langue de leur père ou de leur mère ils se sentent proches du pays et de la langue de leurs parents. Abdelilah-Baer déclare à ce sujet « il a été démontré que de nombreux adolescents de parents immigrés gardent un lien affectif avec la langue de leurs parents. Sans la maîtriser réellement, ils parlent de leur « langue maternelle » (2008: 57). Selon Verma-Shivendra (citée par Trimaille, cours CNED, 2012: 51) « une déclaration de la langue maternelle par un individu est avant tout un jugement conscient ou subconscient pour identifier les habitudes de son propre parler avec l'autre en terme général (...) Comme un signe de cohésion ou un moyen de se distinguer des autres par une marque de distinction ».

Nous avons pu observer lors de nos allers et venus dans les couloirs du collège, pendant les inters cours ou même lors de sorties pédagogiques, que les élèves allophones, surtout les garçons, avaient tendance à reprendre les expressions des élèves descendants de migrants telles que « Salamaleïkoum » « le coran » « la Mecque ». Cette observation a une importance toute particulière, on suppose qu'il s'agit d'une envie chez ces adolescents d'intégrer ce groupe de pairs. Malheureusement, ce contact d'ouverture de l'élève allophone à un autre groupe est souvent rejeté. Par conséquent, les élèves allophones restent souvent entre eux.

D) Motivations et représentations des langues

Objectifs :

- ✓ Comparer les représentations des élèves sur les langues et celles des professeurs afin d'identifier les répercussions du discours institutionnel.
- ✓ Analyser l'intérêt que les élèves portent aux langues et aux cultures.
- ✓ Identifier les représentations des élèves envers leurs bi/plurilinguisme.

Hypothèse :

Les élèves veulent que l'on reconnaisse et que l'on valorise leurs langues premières.

De nombreuses recherches faites en France mais aussi à l'étranger (Candelier, 2003, Trimaille, Lambert, 2005, Auger 2010) soulignent qu'une reconnaissance des langues premières des élèves valorise les locuteurs et favorise leur intégration. A l'inverse, l'absence de reconnaissance linguistique aggrave les difficultés d'intégration socio-scolaires. En nous appuyant sur ces recherches, nous avons voulu mener un projet similaire à celui de Candelier et vérifier si les résultats de l'étude d'EVLANG pouvaient se vérifier sur notre terrain. Mais avant de nous engager dans une telle démarche nous nous sommes demandée si les élèves avaient réellement envie que l'on prenne en compte leurs langues ? Et si oui, pour quelles raisons ? Pour y répondre nous avons posé aux élèves les questions suivantes : (cf. annexe 4).

8. Au collège, un professeur te parle t-il dans ta langue ?
9. Si oui à quelle occasion ?
10. Sinon aimerais-tu qu'il connaisse ta ou tes langues ?
11. Explique brièvement pourquoi.
18. Aimerais-tu qu'on enseigne ta langue dans ton collège ?
19. Pourquoi ?

Leurs réponses nous ont permis de cerner leurs motivations ainsi que leurs représentations sur leurs langues, celles de leur camarade et sur leur bi-plurilinguisme. Ensuite pour mettre en évidence l'écart potentiel entre leurs représentations et celles de leurs enseignants nous avons comparé les deux discours. Nous verrons à travers cette analyse que le discours institutionnel sur les langues a un impact important sur les représentations des élèves.

1) Etre valorisé pour mieux progresser : attitudes des élèves envers une hypothétique prise en compte de la L1

Sur 121 élèves interrogés 50% des élèves expriment le souhait que les professeurs parlent leurs langues et 68% souhaiteraient que leurs langues soient enseignées dans l'établissement.

Afin de comprendre pourquoi les élèves attachent tant d'importance à leur L1 nous nous contenterons de reproduire certaines citations tirées des réponses des élèves allophones récemment arrivés ou descendants de migrants. Nous pouvons constater à partir des extraits ci-dessous que la plupart des élèves considèrent l'utilisation de leur L1 comme un appui pour mieux comprendre les cours, pour pallier leurs difficultés :

(15) Des fois j'ai des difficultés et **j'aimerais que le prof m'aide** avec ma langue maternelle. / (6) pour expliquer / (25) Parce que comme ça je comprends les exercices / (52) Car je comprendrais mieux

Que ce soit les élèves descendants de migrants ou les élèves allophones, tous considèrent leur L1 comme un appui pour apprendre le français :

(E8, 132) Ah oui ça t'aide bien si tu ne comprends pas il t'explique / (E8, 126) Ben c'est bien pour que tu apprennes le français / Pour d'autres citations (cf. annexe 8).

D'autres, attendent non seulement des connaissances en réception mais aussi une utilisation active de la langue maternelle durant la classe, ce qui est en particulier souligné par les termes « expliquer » et « comprendre ». Il semble que dans la plupart des cas les élèves attendent que l'enseignant les comprenne lorsqu'ils parlent leur langue maternelle. Ils voient cela comme plus utile et plus efficace, surtout pour mieux comprendre le vocabulaire pendant les exercices.

2) « Je » ne suis pas vierge de connaissances

« Les jeunes migrants sont souvent perçus comme étant « muets, voire invisible » comme des élèves qui auraient tout à recommencer à partir de rien. Et pourtant, il ne faudrait pas oublier qu'ils parlent une autre langue et qu'ils ont connu une autre histoire. Et que leur avenir en France pourra d'autant mieux se construire que l'on se donnera les moyens de tenir compte de cette réalité » (Schiff: 92).

Le fait d'utiliser leur(s) langue(s) premières est également une manière de montrer à leur enseignant qu'ils savent des choses :

(E15, 108) Mhm parce qu'il y a des mots que je ne connais pas en français mais en portugais il y a des mots qu'en français je ne connais pas, j'aimerais vraiment aller en cours de portugais pour montrer que j'ai envie, j'ai & **je sais faire** [/] ça que je **sais faire** en Portugais, je peux montrer que **je sais faire ça**.

(E15, 154) Parce que je suis très forte en histoire géo je comprends bien en portugais mais en français j'ai, il y a des mots que je ne comprends pas, vraiment, parce que le français il est un peu dur pour moi mais si c'était en portugais **je voudrais montrer vraiment que je sais faire**. Vraiment c'est un cours qui en Angola j'ai, & j'étais vraiment forte c'est histoire-géo.

Dans cet extrait E15 utilise quatre fois l'expression « je sais faire », cela met en évidence à quel point cette jeune fille aimerait qu'on reconnaisse qu'elle n'est pas vierge de connaissances.

Comme on peut s'en rendre compte, les avis des élèves sont cohérents en ce qui concerne l'utilisation qu'ils souhaitent de leur langue maternelle avec le professeur. Mais les avis sont plus partagés du côté des enseignants comme nous l'avons observé dans le chapitre II, ils ne se sentent pas capables d'utiliser les langues des élèves car ils ne les maîtrisent pas. Le manque d'informations et de formations ainsi que les représentations qu'on les enseignants du plurilinguisme constituent les principaux freins à une éducation plurilingue.

3) Une situation exolingue

La plupart du temps les élèves allophones se trouvent dans une situation de communication exolingue avec leurs enseignants, ces situations se définissant selon Pichon -Vorstmman comme :

« (...) des situations caractérisés par un écart dans la maîtrise de la langue cible entre les interlocuteurs, allant d'une différence très légère (comme un accent non natif) à une condition dans laquelle les interlocuteurs ne partagent pas la même langue. » (Pichon, Vorstmann, cité par Kratochvilova, 2012: 2).

Etant donné que la langue de scolarisation est le français, la plupart de ces élèves se trouvent dans une situation scolaire qui peut être nommée de submersion. Lambert décrit cette situation comme une situation de bilinguisme soustractif : les enfants doivent apprendre la langue française le plus vite possible pour pouvoir participer au cours au dépend de leur(s) langue(s) maternelle(s) (Lambert, cité par Kratochvilova, 2012: 9). Dans de telles situations il apparaît alors normal qu'il y ait parfois des situations d'incompréhensions entre les élèves et les professeurs. Par exemple, quand un enfant veut expliquer un mot au professeur mais n'arrive pas à trouver le mot correct. La conséquence peut-être que l'enseignant ne le comprend pas. C'est donc pour ces différentes raisons que les élèves souhaitent qu'on utilise leur(s) langue(s) première(s) afin d'éviter ces situations d'incompréhensions, de mieux comprendre le cours et de montrer qu'ils savent des choses.

4) Des élèves en demande d'ouverture

Les élèves souhaiteraient que les enseignants apprennent leurs langues afin que leurs représentations soient différentes.

(119) J'aimerais qu'ils connaissent ma langue et l'apprécient.

On suppose que si l'élève veut que le professeur apprécie sa langue c'est qu'il sent qu'elle est rejetée. Pour la grande majorité des élèves, partager une autre langue constitue une richesse et non un handicap :

(16) Ca fait une langue en plus/(38) Parce que l'on peut apprendre des nouvelles choses./(76) Pourquoi pas il y aurait plus de langues dans le collège/(114) Ben pour qu'il ou elle connaisse plus de langues /(20) Comme ça je ne me sentirais pas seul.

Une richesse cognitive mais aussi sociale, certains élèves reconnaissent qu'apprendre la langue de l'autre c'est faire preuve d'ouverture et que cela est susceptible d'améliorer les relations enseignants/élèves :

(21) Parce que ça engendrerait de meilleurs rapports.

On note vraiment dans les témoignages un sentiment d'ouverture de la part des élèves, si les professeurs apprennent leur langue alors ils se comprendront mieux. Ils ne devront plus faire « acte d'allégeance et de soumission » (Maalouf, 1998: 60) envers la langue dominante il y aura désormais un partage, un dialogue.

(14) Pour mieux communiquer / (17) Pour communiquer/ (115) communiquer/ (18) Pour que quelqu'un me comprenne à des moments. / (107) Parce que l'on pourrait dialoguer ensemble

Pour résumer les principaux points de cette analyse sur les attentes des apprenants concernant l'utilisation des langues premières en cours; on peut remarquer que, soucieux d'efficacité et

de précision, les apprenants aimeraient que les enseignants aient des compétences dans leur langue maternelle. Eux-mêmes en font usage en classe dans un but d'apprentissage mais aussi lors de relations interpersonnelles moins favorables.

E) L'impact des représentations des langues véhiculées par l'institution et la société sur les représentations des élèves allophones et descendants de migrants

Objectifs 6 :

- ✓ Identifier les représentations des élèves allophones et descendants de migrants envers leurs bi/plurilinguisme.
- ✓ Identifier les représentations et les attitudes d'élèves à l'égard de la langue dominante le français.

Cette vision de partage que l'on rencontre à travers les témoignages des élèves ne l'est pas chez les enseignants.

(E24, 106) Non je ne **permettrais pas** de parler la langue.

(E25, 405) **j'engueulerais plus un FLE ou un FLS** qui va parler dans sa langue natale.

Ainsi, le besoin d'ouverture des élèves est rompu par les représentations. D'après Cummins « quand l'enfant se rend compte d'une attitude négative envers une de ses langues cela ne peut qu'influencer négativement la scolarisation » (Cummins, cité par Kratochvilova, 2012: 16).

De ce fait, la plupart des élèves ne se représentent pas positivement leurs plurilinguismes et plus précisément leurs compétences plurilingues. Rappelons que la compétence plurilingue est la capacité qu'un individu possède de mobiliser un répertoire de langues et de variétés qu'il maîtrise à différents degrés et de mettre en œuvre ce répertoire en ajustant son potentiel et ses ressources dans différents contextes d'action (Coste, 2010:1). Même si elle peut fonctionner comme un emblème, la langue d'appartenance n'est pas toujours la langue avec laquelle on se sent en sécurité. Nous pensons que lorsqu'elle est partiellement transmise, son usage peut-être une cause d'insécurité linguistique pour les descendants d'immigrés. Il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme dévalorisante et ont en tête un autre modèle plus prestigieux. Selon Francard l'insécurité linguistique est :

« La manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguë toute à la fois des formes linguistiques qui attestent de sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale ». (1997: 171-172).

A l'inverse, on parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler. Ils considèrent leur norme comme étant la norme ou, du moins, une norme acceptable et non stigmatisée. Boudreau, Dubois et Entremont (cités par Sadiq, 2012) définissent deux types d'insécurité linguistique : statuaire et formelle. L'insécurité formelle elle est liée au sentiment de ne pas être capable de bien parler une langue. L'insécurité linguistique statuaire, elle est liée au sentiment que sa langue est moins prestigieuse.

Dans la partie qui suit, nous analyserons les représentations des élèves envers leurs bi-plurilinguisme et l'impact du discours institutionnel et de la société sur ces représentations.

Pour identifier leurs représentations envers leurs bi-plurilinguisme nous leur avons posé les questions suivantes :

20. Qu'est ce que cela signifie pour toi, être bilingue ? Voici deux définitions, entoure celle avec laquelle tu es d'accord :

a) Le bilinguisme est « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles » (L.Bloomfield)

b) Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours» (Grosjean)

21) Es-tu bilingue ?

Sur 121 sujets interrogés 60% des élèves s'estiment bilingues. Mis à part quelques-uns qui hésitent. Certains déclarent se sentir « parfois » (Q53) bilingues, « un peu, des fois oui dès fois non » (Q48).

54% ont choisi la définition de Bloomfield contre 46% celle de Grosjean. Ce paradoxe entre ce qu'ils déclarent être et leur définition du bilinguisme souligne l'ambiguïté qu'il y a à se reconnaître en tant que bilingue. Toutefois, si l'on analyse plus en détail on se rend compte qu'un certain nombre d'élèves allophones et descendants de migrants ne se perçoivent pas comme bilingues parce qu'ils ne vivent pas leur bilinguisme comme un atout.

« En milieu scolaire, chez certains enfants, la non reconnaissance de l'existence de la langue de la famille [...], différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagier d'une langue à l'autre. » (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008:47)

Nous pensons que l'approche institutionnelle des langues, amène les élèves à auto-dévaloriser leurs compétences, tant dans leurs langues premières que dans la langue cible :

(110) Comme ça j'apprends à mieux parler/ (E14, 142) Parce que je ne parle pas le français, pour moi ce n'est pas mieux, comme je parle français pas bien

La non prise en compte de leur plurilinguisme peut amener les élèves à vouloir perdre une partie de leur identité de leur langue d'origine. Ainsi, certains élèves ne veulent pas qu'on parle leur langue en cours:

(E3, 146) Non, juste le français.

La peur du regard des pairs, la peur de prendre la parole est aussi très présente chez les élèves.

(63) Des personnes peuvent se moquer

Ce sentiment de honte et de crainte envers leurs langues se produit car nous pensons qu'ils ressentent un décalage entre la norme langagière imposée par l'institution et leurs compétences langagières.

Nos résultats mettent en évidence que la langue légitimée à l'école génère chez les élèves des représentations des autres langues. L'accent mis sur l'utilisation exclusive de la langue française, et non des langues d'origine, amènent les enfants à dévaluer leur langue première et engendre, chez certains d'entre eux, une crise identitaire. On s'aperçoit, à la lecture de ces extraits, de l'impact que peut avoir les représentations des langues sur leurs locuteurs notamment dans leur construction identitaire. L'identité n'est pas une donnée génétique « un attribut » mais un « processus » que nous construisons petit à petit au contact des autres. Mais si l'Autre ne me reconnaît pas en tant qu'individu possédant plusieurs facettes, l'individu en

question se construira une identité négative et les langues deviendront une source de conflit. L'absence de reconnaissance de cette identité multiple peut prendre plusieurs formes : l'individu peut être amené à dénier ou à rejeter sa première langue ou celle du pays d'accueil. Selon les individus les conflits peuvent provoquer de la souffrance, de la frustration ou de la révolte. Cette enquête incite à prendre en compte dans une perspective sociolinguistique comme le dit Marielle Rispaïl : « la diversité des profils métalinguistiques ». Mais cela amène également à considérer l'élève comme un « lieu dynamique de conflits douloureux » et à « voir que dans sa conscience linguistique et langagière en formation, se construit une identité individuelle, sociale et scolaire ». (Rispaïl, 1998: 214). Comme des études préalables l'ont montré (Moore, Simon, 2002) la L1 joue un rôle très fort dans le domaine métacognitif et ceci se voit dans nos résultats. Il faut donc amener les enseignants à prendre conscience de cette réalité et les former pour qu'ils prennent appui sur les compétences des élèves afin de favoriser l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et une meilleure intégration scolaire et donc sociale.

F) La L1 un obstacle ou un appui ?

Objectifs 7 :

- Identifier la place des langues d'origine en cours.
- Identifier les fonctions de la L1

Hypothèse :

La compétence plurilingue des élèves allophones et des descendants de migrants est inexploitée en classe.

Les élèves ont peu d'occasions pour s'exprimer dans leurs langues d'origine.

Les élèves n'ont pas conscience de leur compétence plurilingue

La L1 peut servir d'appui dans les apprentissages.

La partie ci-dessous se propose d'aborder la question de l'utilisation de la langue première des élèves dans la salle de classe. L'objectif est de remettre en cause l'idée fortement ancrée selon laquelle la langue maternelle ne doit pas, en principe être utilisée dans une classe. Pour analyser l'utilisation, les fonctions, et la place des langues des élèves autres que celles de l'école, nous avons recueilli les données de différentes manières :

Premièrement, par le biais du questionnaire en posant les questions suivantes aux élèves :

- (Q8) Au collège est-ce qu'un professeur te parle dans ta langue ?
- (Q12) T'arrive-t-il de parler ta langue en classe ?
- (Q13) Pourquoi ?
- (Q14) Est-ce que les professeurs t'autorisent à parler ta langue ?
- (Q15) Dans quelles situations ?

Ensuite, en interrogeant les enseignants lors des entretiens semi-directifs sur la place qu'ils accordaient aux langues des élèves dans leurs cours. Enfin, par l'analyse d'enregistrements vidéo (observation participante).

Les informations obtenues dans les réponses des questionnaires concordent avec ce que nous avons pu observer en classe. Les élèves déclarent que les professeurs autorisent seulement leur L1 s'ils l'utilisent pour expliquer quelque chose et en ayant préalablement demandé l'autorisation:

(3)(15)Le professeur autorise à parler ma langue quand j'aide des personnes qui ne parlent pas bien français. /
(6)(Q15)Le professeur autorise à parler ma langue: Pour répondre à une réponse/ (9) (15).Pour aider les autres

Dans tous les autres cas les langues familiales ne sont pas autorisés :

(E12, 148)Ils ne l'autorisent pas/ (E5 ; 112) Ca dépend, euh c'est pour expliquer oui euh mais pour parler non /
(E2; 124) Et il ne faut pas parler il faut parler la langue française.

La plupart des élèves allophones semblent être d'accord sur le fait de devoir parler français en cours :

(E2; 124) Et il ne faut pas parler il faut parler la langue française. / (E12, 150) Ben un peu dur mais c'est normal, on va à l'école c'est qu'il faut qu'on parle le français, si on parle la langue on ne va pas arriver à apprendre la langue française. C'est pour ça peut-être ils ont raison les profs/ (E14, 192) Ils n'acceptent pas : C'est interdit pour parler macédoine ici on est en France ! C'est France ici (E15, 100) C'est bien pour moi parce que vous êtes en France pour parler vraiment français pour apprendre. / (E14, 202) Non ce n'est pas bien de parler plusieurs langues il faut juste connaître le français : français bien

1) Résultats des entretiens semi-directifs avec les enseignants

Les professeurs admettent que les langues familiales des élèves n'ont pas leur place en cours :

(E20-21; 95) C'est vrai que par contre il n'y a pas d'espace dans ma classe enfin dans mon **cours il y a peu d'espace pour ça.**

(E24 ; 106) Non je ne **permettrais pas** de parler la langue.

(E28, 106) Ben en classe, ils ne parlent pas de toute façon (rires) donc **quelque soit la langue je les reprends.**

Exemple 1: (Vidéo:)

(07:43) PA: «Non Shaip tu ne parles pas dans ta langue»

(08:35) PA: « Ne parlez pas, vous parlez soit en français soit en anglais, c'est vexant pour moi. Même si ce n'est pas méchant ce que vous dites je ne veux pas que vous parliez dans votre langue »D'accord ?

(08:54)PA: Fabijan est-ce que tu comprends que si tu parles dans ta langue moi je ne comprends pas c'est vexant pour moi.

(0 :56) F: Mais on ne vous insulte pas madame.

(09:08) PA: Non tu ne m'écoutes pas ça glisse sur toi, c'est vexant si tu parles dans ta langue alors que je ne te l'ai pas demandé, par contre que quand je te le demande ça m'arrange aussi. Donc tu fais un effort.

(12:00) Mais je ne comprends rien dans ta langue.

D'après ces déclarations nous voyons que la L1 n'est pas prise en compte lors des cours.

2) Les fonctions de la L1

Le rôle de la L1 dans la salle de classe a fait l'objet de nombreux débats qui sont encore d'actualité (Castellotti, 2000 Cook, 2001, Moore, 2006). Cela souligne que la discussion sur

la présence de la L1 dans la salle de classe est loin d'être résolue. Toutefois nous supposons que dans la perspective d'une meilleure prise en compte des répertoires variés des apprenants il nous semble impossible de rester dans une dichotomie L1 *versus* L2. Il nous faut adopter une attitude plus globale sur toutes les utilisations de la langue des élèves dans la salle de classe. C'est pourquoi, nous réfléchissons dans partie suivante aux fonctions que peuvent avoir les langues premières dans la classe.

D'après nos analyses la langue d'origine apparaît comme un outil supplémentaire pour la communication et l'apprentissage, ou une « bouée transcodique » comme l'a observé Moore (1996). Dès lors, parler en termes monolingues conduit à appauvrir la richesse de l'individu et ses expériences. Comme le confirme Cambra (Cité par Varshney, 2006 :243), il faut prendre en compte « les ressources qu'offre le plurilinguisme » pour faire le lien entre l'apprentissage d'une L1 et la L2 :

« Se placer dans une perspective plurilingue invite à considérer les alternances non plus comme un élément négatif, mais plutôt comme un phénomène absolument inhérent au mode de fonctionnement bi-ou plurilingue; de considérer que la L1 est là, présente, faisant partie, qu'on le veuille ou pas, des répertoires, et que l'on ne peut pas évacuer mais qu'il faut gérer en prenant certaines décisions. »

C'est dans cette perspective plurilingue que nous nous plaçons et considérons que cette pluralité va permettre d'accéder progressivement au français pour ces élèves. Dans les extraits ci-dessous les élèves déclarent que leur L1 leur a permis de mieux comprendre le français. Nous pouvons ainsi noter le rôle important des langues d'origine dans la construction de savoirs métalinguistiques :

Enquêteur(17) Est-ce que le fait de connaître l'espagnol ça t'a aidé à apprendre le français ?

(E18, 18) Oui beaucoup/ (20) Parce que ça fait tout même, tout pareil.

(E20, 134) français, anglais, bulgare aussi parce qu'il y a beaucoup les mêmes mots. / (E3, 82) Le portugais ça aide à apprendre le français.

Pour d'autres citations cf. annexe 8: (E5, 188), (E6, 156-160).

Synthèse:

- ✓ La L1 n'est pas exploitée par les enseignants
- ✓ La L1 n'est pas valorisée en classe ni les compétences plurilingues des élèves
- ✓ Pourtant la L1 peut servir de point d'appui pour les apprentissages.

CHAPITRE V : Quelle intégration pour les élèves allophones au sein de l'établissement ?

Objectifs 8:

- Identifier les représentations et les attitudes des élèves descendants de migrants à l'égard des autres langues parlées dans le monde et au sein de l'établissement, de leurs locuteurs, et de la diversité linguistique dans leur environnement immédiat et dans le monde.

Nous avons observé au préalable que les élèves étaient particulièrement motivés pour qu'on enseigne leurs langues au sein de l'établissement mais sont-ils ouverts à l'apprentissage des langues de leurs condisciples allophones ? Afin de cerner les représentations envers les langues des élèves allophones nous leur avons posé la question suivante :

Question 34: Veux-tu en savoir plus sur la culture et les langues de tes camarades ?

53% des élèves ne souhaitent pas en connaître davantage sur la culture et les langues de leurs camarades contre 47% qui y sont favorables.

On en vient alors à s'interroger sur l'intégration des élèves allophones. Pourquoi ce manque d'intérêt envers les langues des élèves allophones ? A partir de nos observations et des témoignages des élèves allophones nous avons constaté que ce ne sont pas tant les langues de ces élèves qui sont dénigrées mais les locuteurs.

A) L'impact des représentations sur l'intégration des élèves allophones des représentations au racisme

Le racisme est une idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, il décrit le comportement inspiré par cette idéologie et l'attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée. Le racisme peut se manifester sous plusieurs formes. Soit sous forme de discrimination, de ségrégation et même de violence. (Lemarre, 2006:76). A partir des témoignages que nous avons recueillis et des observations faites nous nous sommes aperçus que les élèves allophones subissaient un nombre important de discriminations. Dès leur arrivée, et ce sous formes diverses, ils doivent faire face au manque de tolérance ou le sentiment d'insécurité des jeunes maghrébins face à l'étranger. Les quelques témoignages des uns et des autres nous donnent une idée de la réalité avec laquelle ils doivent composer au jour le jour dans le milieu scolaire :

(E4, 146) Tous ils regardent moi (E4, 148). Parce que j'ai tout la langue Tamoul, j'ai comme l'Inde mon visage tous regardait.

(E6, 244) Parce que toujours te regarder bizarre

Parmi les jeunes que nous avons interviewés, plusieurs d'entre eux sont unanimes à reconnaître qu'ils ne sont pas bien traités à leur arrivée et nous racontent leur frustration :

(E13, 282) Oui mais les élèves ils m'insultent. Ils me disent Romania, trou du cul

(E11, 90) Ils nous ont insultés

Selon les propos des jeunes interviewés il apparaît que ces derniers subissent la discrimination raciale. Nos observations viennent soutenir cette hypothèse car nous avons remarqué que les élèves maghrébins intériorisent dans leurs représentations le schéma dont eux mêmes sont victimes sur les élèves allophones. Ainsi, dans leurs pratiques quotidiennes de communication les élèves descendants de maghrébins rejettent les élèves allophones. Voici quelques extraits de ce que nous avons pu entendre dans les couloirs :

(10.01.13) « Les roms c'est des clochards dans la rue et les roumains c'est »

(15.01.13) « Sale Roumain »

(14.2.13) « Il est habillé comme un roumain »

Dans leur témoignage certains enseignants nous font part du même constat :

(E20-21, 22) « Ah alors moi je pense qu'il y a des dissensions qui sont d'abord euh d'abord clairement d'ordre culturel hein avec des groupes [/] euh qui sont méfiants l'un vis-à-vis de l'autre donc déjà donc je pense **qu'entre les roms et les maghrébins** ce n'est comme même pas facile hein/ (24) **que culturellement ben on sent des résistances** on va dire ou des réticences ».

(E22, 155) la plupart du temps euh les élèves ne sont pas tendres avec eux « ah! C'est qui celui-là » « ah! Mais on ne l'a jamais vu! » « Oh! Mais de toute façon elle ne vient jamais ». Enfin, [/] **ils les mettent à part d'office** ils ne **font pas partie du groupe classe** on sent bien que c'est comme même une entité rapportée, & de prime abord.

(E23, 265) Je me demande si elles sont bien intégrées dans la classe, enfin **dans la classe elles sont vues quand même comme des FLE**

(E28, 381) Ben ils se moquent en disant euh **ils vivent dans des caravanes**, ils **sont sales**, je ne sais plus ce qu'ils m'ont raconté, c'était au début de l'année.

Le racisme des élèves maghrébins envers les élèves allophones est donc très présent dans ce collège. Certains pédagogues, psychologues et même neurologues disent que les locuteurs sous l'emprise d'une émotion émettent un jugement pour évacuer leur stress. Le sujet se met en « circuit court » (Favre, cité par Auger, 2010 : 39) cherchant un bouc émissaire, stigmatisant l'autre qu'il perçoit être la source de son mal-être. Nous supposons que les élèves descendants de migrants eux même victimes de discriminations au sein de la société projettent sur les élèves allophones ce qui est source de stress pour eux. Les locuteurs arabophones intériorisent l'image négative qui est portée envers leur langue et la projette sur les élèves nouvellement arrivés. Ainsi, ces différents témoignages dévoilent le visage dissimulé de ce fléau social qu'est le racisme présent dans un milieu sensible. A ce propos Claire Schiff écrit « il y aurait beaucoup à dire sur les relations entre les différentes vagues d'immigration, entre les nouveaux venus et les populations issues des immigrations plus anciennes, qui ne sont pas toujours empruntes de tolérance réciproque ». (2004:88)

On voit que chez nos sujets il y a une confusion entre Rom et Roumains. Ce discours ordinaire se justifie souvent par le discours médiatique qui est producteur et reproducteur de représentations.

B) Les médias producteurs et reproducteurs de représentations

Lors d'une sortie pédagogique au ski au mois de mars nous avons pu entendre certains élèves tenir les propos suivants :

(22.3.13) « Madame ils volent dans les sacs»/ «Madame, ils nous insultent de Roumain. / « Madame, les FLE on les aime pas ».

Lors de nos entretiens semi-directifs une élève déclare :

(E6, 244) Oui parce que dans la 5^o3 ils n'aiment pas les personnes qui ne savent pas parler en français toujours ils disent «non, ils ne sont pas bien les FLS».

Ainsi, les stéréotypes associés aux roms et aux roumains sont «voleurs» , «sales». Ces stéréotypes nous les retrouvons aussi dans la société.

« La façon dont on imagine l'autre n'est pas dissociée des représentations médiatiques ou fictionnelles auxquelles on a été exposés. C'est pourquoi il faut considérer l'interaction entre les mondes réels et imaginés pour rendre compte de la façon dont on perçoit l'autre culture, la culture étrangère. » (Christine Develotte, Cité par: 29).

Roms, Tsiganes, roumains, manouches ; quelque soit le nom qui leur est attribué, ils restent un peuple méconnu et largement entaché de préjugés sans fondement. Les persécutions envers les Roms ne datent pas d'aujourd'hui. Mais actuellement elles sont très vives comme ont pu le montrer dernièrement les faits d'actualité: le 22 juin 2013, quelques 150 habitants à Marseille ont manifesté contre la venue de familles roms. Quelques années auparavant en juillet 2011 plusieurs Roms ont été agressés et expulsés de Marseille. La montée de violence envers cette population est alimentée par les médias et certains gouvernements. Les enfants Roms souffrent de cette image négative véhiculée partout et jusque dans leurs écoles, par leurs enseignants et par leurs camarades de classe. Si on paraphrase Colette Guillaumin (1972 cité par Lalamov, 2011:29), « la société fait apprendre vite à ces enfants qui ils sont » des Roms.

Mais cette population a un effet loupe sur toutes les autres. Ainsi, l'«étranger» est considéré dans nos sociétés comme un bouc émissaire, responsable de tous les malaises: insécurité, chômage, pauvreté. Ne pouvant, faute de temps, développer davantage l'impact des médias sur les représentations, mais l'article de d'Ane Lise Dewulf. (2009) portant sur les Roms est révélateur de notre société.

Au cours de nos observations nous avons vu d'autres formes de discriminations telles que des gestes de mépris ou de recul: Un jour on demande à une jeune Indienne de se mettre à côté d'une jeune maghrébine et voici la réaction de la jeune fille:

(4.3.2013) « Je ne me mets pas à côté d'elle elle a des poux!», la jeune fille n'a pas voulu prêter son livre de mathématique et a mis un écart assez conséquent entre elles. Elle s'est placée à l'opposé de la table.

Face à tous ces mauvais traitements que les jeunes intériorisent tant à l'école que dans la vie de tous les jours, il y a un esprit de ghetto qui se développe chez eux. Ce sont les élèves eux-mêmes qui nous le disent:

(E870) Ah madame toujours il y a des FLE et des FLS

(E2, 68) Avec tous les FLE, FLS

(E7, 84) Voilà on est tous ensemble tout le temps en fait

Ces propos sont confirmés par le surveillant:

(E30, 209) : non, ils sont vraiment tous ensemble donc c'est, j'ai l'impression que c'est comme une petite famille voilà il se crée **leur petite famille** dans le collège quoi.

Toutefois, on remarque que les FLS ont plus de facilité à se faire des amis que les FLE:

Un élève FLE : (E4; 128). N'a pas d'autres amis au collège car: je ne sais pas parce que je ne parle pas.

Un élève FLS : (E9, 50) Ben tout le monde dans ma classe et tout je connais tout le monde. / (E11, 78) Avec Imen, avec les FLS et dès fois avec mes amis de 6^o1. / (E18, 56) De ma classe de 6^{ème} et des FLE

Ces représentations freinent donc l'intégration de ces jeunes. Nous avons pour appuyer nos propos demandé aux enseignants comment ils percevaient l'intégration des élèves allophones ? Et pourquoi d'après eux, ces élèves ont des difficultés à s'intégrer ?

C) Du côté des enseignants: un point de vue qui oscille entre assimilation et intégration

Dans le discours prépondérant chez les enseignants nous avons pu saisir un discours à double tranchant. C'est-à-dire qu'ils adoptent une attitude « politiquement correcte », ils affirment que la diversité culturelle est un enrichissement, une ressource. Cependant, à ce discours s'oppose un discours « d'assimilation ». D'après eux, ceux qui ne font pas « l'effort » de parler français ne peuvent pas s'intégrer:

(E27; 192) L'intégration c'est, **normalement** on est censé **construire des futurs citoyens** donc si l'on considère que l'on construit des futurs citoyens il faut qu'ils soient responsables, un citoyen il va voter donc **il faut qu'il maîtrise la langue française** pour pouvoir être capable de comprendre ce qu'on lui dit et on lui propose afin **qu'il puisse être euh un citoyen** qui va voter, il va **être capable de comprendre les règles, les lois pour pouvoir les appliquer** puisqu'il doit accepter les lois de la nation pour pouvoir fonctionner dans un pays comme le nôtre. Donc du coup tout ça amène à devoir **s'intégrer et à devoir maîtriser la langue** mais aussi **maîtriser les coutumes, maîtriser les fonctionnements d'une société, d'une nation**

L'assimilation se définit comme la pleine adhésion par les immigrés aux normes de la société d'accueil, l'expression de leur identité et leurs spécificités socioculturelles d'origine étant cantonnée à la seule sphère privée. Dans ce discours, il est bien question d'assimilation car on demande aux enfants et à leur famille de « maîtriser les coutumes, les fonctionnements de la nation ».

(E29; 219) **il faut aussi faire l'effort [/] de se faire comprendre de tous** parce que l'on ne partage pas tous les mêmes valeurs s'ils veulent participer à la vie civique il faut bien **qu'il maîtrise la langue française** après qu'ils veulent nous faire part de leur culture d'origine ça c'est absolument génial.

Pour d'autres citation (cf. Annexe 9: E26; 40. E24; 212).

D'après les témoignages ce n'est pas à l'école de s'adapter à ces élèves mais aux élèves et à leurs parents de s'adapter au système.

(E23; 421) Ah ben moi ça passe par la langue, clairement la langue et le métier quoi ou même le petit boulot, pour moi une famille intégrée c'est une famille qui euh **qui apprend les rudiments du français spontanément** sans qu'on lui oblige **contre des allocations familiales** par exemple, c'est une famille qui envoie ces gamins à l'école en disant « tu vas aller à l'école pour apprendre le français, pour l'écrire » et c'est **une famille dont les parents cherchent du travail** quoi mhm.

Lorsqu'on demande aux enseignants s'ils trouvent les élèves allophones bien intégrés, voici leurs réponses:

(E20-21,67) Alors **il y a des élèves oui en retrait**

(E22, 155) globalement ce sont des élèves **qui sont assez stigmatisés** il ne faut pas se le cacher non plus hein ils **sont isolés dans la classe.**

(E23, 269) elles je le ressens elles sont un peu **en retrait.**

(E27, 132) leurs comportements montrent tout de suite qu'ils ne sont pas, que ce ne sont **pas des gamins intégrés comme les autres**.

« Isolés, seuls, en retrait, introvertis, réservés, discrets » sont les différents termes utilisés par les enseignants lorsqu'on leur demande s'ils trouvent les élèves bien intégrés. Par contre, les enseignants soulignent que les élèves migrants se distinguent par une attitude nettement plus respectueuse.

(E25, 324) Ah ben s'ils étaient tous comme eux, **comme les FLS**, ce serait la fête / (E23, 297) Les FLE que j'ai du moins c'est que quand ils sont en classe entière **ils n'ont pas les mauvaises habitudes** des autres quand même, **ils sont sages**.

Lorsqu'on demande aux professeurs ce qu'ils mettent en place pour favoriser l'intégration de ces élèves, ils déclarent en majorité ne pas avoir le temps de s'en occuper :

(E29, 181) j'en sais rien parce que **je n'ai pas trop le temps** d'aller les voir puis **on n'a pas le temps**

(E22, 200) Je ne leur consacre peut-être pas assez de temps à ces élèves là mais ca reste compliqué dans le sens ou ben **ils sont comme mêmes que quelques uns sur un groupe qui compte plus d'élèves**

A cela s'ajoute comme le mentionne les propos ci-dessous que ces élèves ne représentent qu'une minorité donc on ne peut pas leur accorder tout le temps nécessaire.

(E23, 245) **je ne lui accorde pas l'attention que je devrais**, là elle est noyée dans **la masse**.

Pour d'autres citations cf. annexe 9.

D) Du côté des élèves allophones : un constat mitigé

Nous supposons à partir des témoignages des enseignants que les élèves allophones sont mal intégrés au sein de l'établissement. Mais eux, qu'en pensent-ils ? Comment se sentent-ils dans l'établissement ? Comment les élèves allophones vivent-ils leur intégration au sein du système scolaire français ?

Afin de répondre à ces questions nous avons tenté d'identifier les différents obstacles qui se dressent et freinent l'intégration de la majorité de ces nouveaux arrivants. Pour cela, nous les avons interrogés sur leur vécu scolaire. (cf. annexe 4).

Quand tu es arrivé au collège qu'est ce qui t'as surpris?
Comment te sens-tu au collège? Dans ta classe ?
Et quelles ont été tes principales difficultés en arrivant au collège

Sur les 20 élèves interrogés 75% déclarent que la langue a été leur principale difficulté lorsqu'ils sont arrivés :

(E19, 226)Euh le plus dur c'est pour parler, j'avais peur. / (E6, 220) Euh la langue / (E1, 194) De parler français, un peu.

Tous les élèves sont conscients de l'importance du français pour s'intégrer. Toutefois, les élèves allophones ont une prise de conscience plus prononcée.

(E14, 194) J'aime bien France Madame quelqu'un me apprend France. Non ça va parler après travaille on est là pour travaille.

(E8, 158) Ben si tu travailles en France il faut que tu parles France

Pour ces élèves, le français est associé à fonction instrumentale, c'est la langue qui va leur permettre de travailler et de mieux s'intégrer. Lorsque la langue remplit cette fonction on dit que c'est « la langue du pain » par opposition « à la langue du cœur » qui se réfère à la langue maternelle. (Trimaille, cours CNED, 2012: 73).

En général, les élèves allophones comprennent difficilement leurs professeurs et leurs camarades quand ils arrivent. D'où un problème de communication qui se construit peu à peu entre eux et leurs camarades. Ces élèves sont alors souvent ridiculisés et isolés par leurs camarades.

(E15, 148) Quand je suis arrivée ici au collège les filles elles se sont moquées de moi parce que je ne savais pas vraiment parler français

(E17, 126) Au début ça ne s'est pas bien passé, c'était dur parce que quand tu vas parler par exemple comme nous je viens d'arriver quand tu parles il va te poser une question si tu n'as pas bien répondu il va rigoler « ah !il ne connaît pas français!» après ça moi

(E6, 20) Il y a quelques élèves qui se moquent.

Le fait que les élèves se positionnent au sein de la classe ordinaire entre pairs, ou de façon isolée au fond de la classe met en exergue la difficulté à s'intégrer.

(E12, 242) A côté de personne

(E12, 246) Tout seul

Si la majorité des répondants décrivent des expériences discriminantes tant de la part de leurs enseignants que de leurs condisciples, certains élèves affirment être bien intégrés :

(E2, 164) Bien ils sont tous gentils et tout / (E9, 50) Ben tout le monde dans ma classe et tout je connais tout le monde. (E17, 60) Dans la classe de FLE ça va et même en classe de 3^{ème} normal ça va ils sont sympas

Il semblerait que ce soit les élèves poursuivant un cursus en classe ordinaire (FLS) qui réussissent le mieux à s'intégrer. En effet, quand on leur demande comment ils se sentent dans la classe, la plupart des FLS nous répondent positivement.

(E6, 190) Bien / (E1, 182) Ben je le sens bien

Les élèves ont tendance à normaliser les attitudes de rejet ou les préjugés :

(E15, 164) Les autres ils parlent avec moi, ils viennent ils disent bonjour Graziana, ça va, les autres ils sont un peu bizarre mais **c'est normal ça**.

(E17, 132) Oui mais c'est normal, ça a mis du temps mais ça va.

Ces élèves sont plutôt optimistes, on peut faire l'hypothèse qu'ayant un passé beaucoup plus difficile, les jeunes perçoivent différemment ces actes de discrimination, ils n'y attachent pas la même importance que nous. Outre les problèmes de racisme, de discrimination, de langue, de culture, les nouveaux arrivants doivent jongler avec les différences d'apprentissage entre le système scolaire du pays d'accueil et de leur pays d'origine. Cette adaptation leur nuit et c'est pourquoi, ces jeunes sont parfois qualifiés par certains enseignants comme des élèves passifs :

(E28, 199) il reste il est assez **passif**, il écoute hein.

Mais, comme le soulignent certains témoignages, c'est beaucoup plus facile dans ce collège que dans leur pays d'origine :

(E20, 160)Mhm par exemple j'apprends ça en quatrième mais en Bulgare j'apprends ça en cinquième.

(E19, 250) il m'explique tous les contrôles pour nous trois il fait trop facile parce qu'on ne sait pas.

(E6, 26)Ben ici c'est plus facile, en Italie c'est plus dur

Certains élèves déclarent que c'est le bruit dans les classes qui les gêne et qui les empêche de suivre :

(E3.102) En 4^o3 c'est moyen à cause du bruit

(E17, 107)Mais pff par exemple à cause des disputes, il n'y a pas de discipline, vraiment en cours de FLE je fais Fle mais pour l'instant je peux dire je n'aime pas vraiment beaucoup parce que je n'arrive pas à prendre le cours comme il faut, il y a trop de pagaille tous les jours, je ne peux pas dire tous les jours mais de temps en temps., il y a du bruit on arrive pas à travailler comme il fait donc en cours de FLE pfff, il n'y a pas vraiment tranquille

(E7, 160) La classe normale pff voilà c'est beaucoup comment on dit, ils parlent trop ils font beaucoup de bruit, la classe de FLS ça va **mais la classe normale** c'est trop le bordel en fait je trouve

Ils ont envie d'apprendre mais les conditions de travail ne sont pas propices :

(E15, 126)Parce qu'il y a des gens qui fait bruit et quand tu vas à l'école pour apprendre, **vraiment envie d'apprendre**, tu rentres dans la salle ah parce que les autres il fait bruit et après ça me fait mal à la tête et tout mais ça va déjà

Ou l'enseignant va trop vite :

(E9, 182)En fait je ne sais pas dès fois les profs ils vont trop vite, je ne comprends rien et voilà

Lorsqu'on leur demande pourquoi ils n'aiment pas certains cours, la plupart répondent que c'est car ils ne comprennent pas :

(E10, 306)Parce que je n'arrive pas à comprendre, quand je suis venu je ne connaissais pas beaucoup de mots eux ils avancent et moi je comprends toujours rien

(E5, 162) C'est trop difficile. C'est la matière je ne comprends pas

(E6, 262) je ne comprends pas

Les professeurs souvent préoccupés par le programme et la gestion du groupe mettent à l'écart ces élèves. Le cours se déroule comme s'il n'y avait pas d'élèves allophones, on leur demande de se comporter comme des élèves natifs francophones. Les élèves sont rejetés par leurs camarades et mis de côté par les enseignants faute de temps mais aussi par la société en général.

A côté des difficultés d'intégration scolaire, s'ajoutent des difficultés d'intégration sociale. En effet, la plupart des élèves sont préoccupés par leur demande d'asile, par le logement et par d'autres difficultés quotidiennes. Un élève nous a raconté qu'il a dormi trois mois dehors avant d'avoir un logement. D'autres élèves sont expulsés de leurs logements pendant l'année, cela plonge les familles dans des situations critiques qui perturbent la scolarisation des enfants mettent en péril toutes chances d'intégration scolaire et sociale. Une autre élève nous a fait part de son angoisse à retourner dans son pays d'origine :

(E2, 216)Oui, parce qu'en fait ils nous disent dans notre pays il n'y a pas trop problème on peut rentrer et tout et là on attend un mois même on peut rester même on peut partir.

Beaucoup d'entre eux disent éprouver des difficultés à se faire des amis :

(E6, 32) C'était dur de se faire des amis

(E7, 176) Bah c'était trop difficile parce que je ne connaissais personne, je ne connaissais pas les surveillants, les profs et tout et j'étais toute seule, personne je ne sais pas parler la langue en plus et voilà c'était dur pour moi de se faire des amis pour parler avec eux et tout mais après voilà

A travers l'analyse de ces résultats le constat est plutôt négatif, les élèves allophones ne semblent guère intégrés dans l'institution. Il semblerait que les élèves descendants de migrants projettent inconsciemment sur les élèves allophones ce que l'institution leur transmet. Ces propos peuvent paraître brutaux mais tout semble lié : élevés dans une idéologie monolingue, où depuis leur enfance on leur interdit de parler une autre langue à l'école et où on leur demande de s'adapter au système les élèves descendants de migrants ne font que reproduire le même schéma. Les seules preuves qui peuvent soutenir notre hypothèse se basent sur les représentations que nous avons analysées ainsi que nos observations.

Partie IV: Vers une évolution des représentations: la formation des enseignants.

La prise en compte du plurilinguisme et de la diversité linguistique implique des changements à différents niveaux. Il paraît nécessaire au vu de nos analyses qu'il faut agir sur les représentations. Pour cela nous pensons que la mise en place d'une formation peut amener les acteurs scolaires à mieux prendre en compte la diversité linguistique et modifier leur rapport aux langues.

Il s'agira dans une première partie de présenter les objectifs de formation proposés par Candelier et al (2003) ainsi que les résultats. Ensuite, nous présenterons les objectifs et le déroulement de la formation que nous avons proposée à certains acteurs de l'établissement. Enfin, nous analyserons la formation que nous avons menée.

A) La formation EVLANG: objectifs et résultats

L'un des objectifs du projet EVLANG mené dans le cadre d'un projet européen était de modifier le rapport aux langues des enseignants, à la diversité linguistique et de développer des démarches d'enseignement favorisant le plurilinguisme. Pour atteindre ces objectifs plusieurs objectifs opérationnels ont été définis. Les buts définis pour les formations EVLANG se déclinent ainsi : (Macaire, Aeby, Foerster, Simon, 2003:249).

- 1) Faire acquérir des comportements, des savoirs et des habilités professionnelles en lien avec les visées de l'éveil aux langues.
- 2) Permettre à l'enseignant un recul critique quant à ses propres pratiques et convictions.
- 3) Favoriser la construction d'une représentation individuelle et collective de l'éveil aux langues.

Ces trois premiers objectifs ont plus précisément comme finalité de provoquer chez l'enseignant une réflexion sur les langues en créant des conditions propices à une décentration.

- 4) Faire prendre en compte les enjeux institutionnels et collectifs de l'éveil aux langues.
- 5) Favoriser la mise en réseau des expériences.

Pour ces deux points il s'agit principalement de faire réfléchir les enseignants sur l'école en général et sur les enjeux des langues en particulier afin de les aider à défendre ensuite leur projet vis-à-vis des partenaires institutionnels.

Les résultats de cette formation sont positifs, voici un bref panorama des résultats de la formation : (Macaire, Aeby, Foerster et Simon, cités par Candelier, 2013:258-259).

- Attitudes positives et valorisation de la démarche: « une position majoritairement positive ».
- «Tous se sentent rassurés et en réussite (...) par rapport à leur compétence s».
- Prise de conscience au sein de leur classe de la diversité et de l'impact positif de cette démarche sur les attitudes et les représentations des élèves vis-à-vis des langues et des cultures.
- Les enseignants s'appuient sur cette démarche pour favoriser les apprentissages des élèves dans la langue de l'école.
- Reconnaissance et valorisation des langues et attitudes positives envers les langues des élèves.
- Intérêt et ouverture aux langues du monde.

Au vu de ces résultats, nous pensons que ce projet présente une démarche cohérente, une visée progressive et nous avons essayé d'utiliser cette méthode dans le cadre de notre formation pour les enseignants de notre établissement.

Notre projet a pour objectif de mettre en place une formation similaire et d'en analyser les résultats. Il s'agira de voir si les acteurs sont susceptibles de modifier leur vision des répertoires et des pratiques plurilingues et de modifier leurs représentations, ou, au contraire, si les représentations sont susceptibles de freiner ou d'entraver ce changement. Pour cela nous tenterons de comparer leurs attitudes et leurs représentations avant la formation et après la formation. Il nous semble important de vous faire remarquer que notre formation ne se situe pas à la même échelle que celle proposée par Candelier & al, dans notre cas il s'agit davantage d'une sensibilisation au plurilinguisme que d'une véritable formation.

B) Modalités de mise en œuvre

Pour mettre en place ce projet nous avons retenu deux aspects prioritaires :

- L'étude et l'analyse de la diversité linguistique (Partie I), des besoins de formations des enseignants, des représentations des enseignants envers les langues et les cultures (Partie II) et l'analyse du ressenti des élèves (Partie III) nous a fourni des repères utiles pour proposer un cadre de formation réaliste permettant un réel déplacement des représentations chez les enseignants en formation et une aide au changement des pratiques.
- Une conception active de la formation : pour rendre les enseignants maîtres de leur formation, il convient de les rendre acteurs de leur formation. Nous n'avons pas imposé la formation, seuls les enseignants volontaires étaient invités à participer. Nous avons eu la préoccupation de proposer aux enseignants des supports selon la discipline qu'ils enseignent et maîtrisent pour les mettre en situation de réussite.

De façon récurrente, lors des entretiens semi directifs et lors de discussions informelles, la majorité des enseignants expriment directement ou indirectement leur impression de manque et leur besoin de formation, à tel point que cela apparaît comme une constance dans leur discours :

(E24, 228) C'est difficile de connaître les langues et de faire des maths par exemple (rires) parce qu'il n'y a **pas de formation** qui font ...

(E26, 300) c'est clair que **c'est une formation qui devrait être proposée chaque année** surtout dans les bahuts comme ici où les profs tournent beaucoup

(E28, 241) Euh ben ça je ne sais pas si c'est possible de l'apprendre en formation, parce que cela doit dépendre de chaque élèves, mais de savoir quelles difficultés précises ils ont en français, si c'est le vocabulaire qui pose problème, si, enfin j'aimerais savoir quelles sont les difficultés de chaque élève, oui ce serait surtout ça et savoir comment moi je peux faire pour y remédier

A partir de nos observations et de leurs témoignages on suppose qu'une formation à la didactique des langues étrangères, à la pédagogie interculturelle, aux dimensions psychologiques à prendre en compte avec les élèves allophones préparerait ces enseignants à gérer l'insécurité psycho-affective des élèves, leur apporterait une méthodologie adaptée pour mieux gérer l'hétérogénéité cognitive sociale et culturelle de ce type de public.

Un bon nombre d'enseignants se sont montrés désireux d'acquérir des outils pédagogiques qui les aideraient à mieux intégrer ces élèves dans la classe. Beaucoup d'entre eux se déclaraient disposés à travailler dans des contextes multiculturels non pas actuellement mais à l'issue d'une formation. A partir de ces demandes et de nos analyses nous avons proposé une formation dont voici ci-dessous les objectifs et le déroulement.

C) Descriptif et objectifs de la formation

A partir des différents constats que nous vous avons présentés ci-dessus, il apparaît nécessaire de former les enseignants afin de leur donner les outils pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle susceptible d'améliorer l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones mais aussi des élèves descendants de migrants.

Ces séances reposent sur un objectif principal: **la sensibilisation**. A la différence de la formation la sensibilisation a pour objectif de faire prendre conscience au public d'un sujet méconnu, qu'il prenne connaissance de certaines notions, et soit conscient des problématiques du sujet évoqué. Mais comme son nom l'indique la sensibilisation ne se limite pas juste à recevoir des informations elle vise également à « sensibiliser » les sujets, à les amener à s'engager par la suite. La formation quant à elle se déroule sur une plus longue période et vise à agir sur cette problématique. La sensibilisation se situe donc davantage dans « une prise de conscience » et la formation dans « l'agir ».

Les objectifs généraux poursuivis par cette sensibilisation sont :

- Développer une prise de conscience du plurilinguisme et de la diversité chez les enseignants.
- Développer des attitudes positives parmi les enseignants par rapport à toutes langues et les personnes qui les parlent.
- Informer les enseignants de l'existence de démarches et d'outils et les initier à l'utilisation de certains de ces outils, les leur faire expérimenter.
- Donner des échantillons d'activités et de supports destinés aux élèves pour l'utilisation en classe.
- Répondre aux inquiétudes des enseignants face à un domaine dans lequel ils se sentent en difficulté et les rassurer sur leurs compétences.
- Fournir aux enseignants des outils pour introduire le plurilinguisme dans leurs classes et mieux intégrer les élèves allophones.
- Agir sur certaines représentations.

Les objectifs spécifiques reposent sur:

- Analyser le ressenti des enseignants en fin de formation, et, pour ce faire, élaborer et faire passer à la fin de la formation un questionnaire.
- Mettre en place des activités pour faire vivre aux enseignants de l'intérieur la situation de l'apprenant.
- Accompagner les enseignants dans la découverte des supports pédagogiques.

Les objectifs opérationnels :

- Distribuer un dossier à chaque enseignant qui participe au projet avec « livret de formation » pour leur donner les outils nécessaires pour mettre le projet en place dans leurs classes respectives, le livret comprendra :

* Des documents visant à motiver les enseignants à travailler sur la diversité linguistique et culturelle. (Articles...) Des articles qui traitent des problématiques un peu « taboues »

* Des échantillons d'activités, des supports conçus pour travailler les langues et les cultures dans leurs matières et leurs classes.

* Des documents sur l'intégration des EAA, ce qu'il est possible de mettre en place (évaluation, tutorat, liens, sites où ils peuvent avoir des informations pour mettre en place des activités ou récolter des informations...).

D) Déroulement de la formation

Nous avons tenté, durant ces courts temps de formation, de présenter des pistes de réflexions et des outils destinés à favoriser l'inclusion de tous les élèves. Cette formation s'est déclinée en trois parties :

La première séance a été consacrée à une réflexion autour de notions importantes. Cette introduction a permis d'établir des bases partagées en vue de « parler le même langage » au cours de la formation; cela a été l'occasion de débattre de certaines notions, comme celle de plurilinguisme. Ce temps a été consacré plus particulièrement à une réflexion sur les langues des élèves nouvellement arrivés et des langues présentes dans l'établissement.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté diverses approches interculturelles, les activités d'éveil aux langues, notre projet et les raisons pour lesquelles nous voulons le mettre en place.

Enfin, dans un troisième temps, à partir d'activités auxquelles ont participé les enseignants et grâce à l'analyse de différents supports pédagogiques nous avons analysé comment il peut-être possible de donner une place aux langues des élèves dans nos classes.

A chaque temps il y a eu des débats formels et informels, nous avons pu discuter des expériences de chacun, de leurs questions relatives à cette démarche et à l'intégration scolaire des élèves allophones.

Ensuite, après la formation nous avons distribué une évaluation de la formation afin d'évaluer notre travail et son effet sur les représentations et les motivations des enseignants.

Au départ, cette formation devait se dérouler en trois heures un mercredi après midi, seulement nous n'avions eu que deux inscriptions, nous pensons que les professeurs ne voulaient pas participer à cette formation en dehors de leur temps de travail. Nous avons décidé de laisser une part de liberté aux enseignants pour choisir des horaires qui leur convenaient. Nous avons donc proposé par la mise en place d'un doodle, plusieurs dates et horaires. Au final, la formation s'est donc déclinée en deux fois deux heures le lundi 13 mai et le mardi 14 mai, pendant le temps de midi. Plus exactement de midi à deux heures. Au total 6 personnes se sont inscrites, quatre enseignantes, une documentaliste et une assistante d'éducation.

Voici ci-dessous le contenu de la formation :

E) Contenu de la formation

Objectifs :

- Inviter les enseignants à trouver un support pour le présenter lors de la prochaine séance. (Laisser les supports à disposition en salle des profs).

Comme nous disposons d'un temps limité pour mettre en place la formation, nous avons demandé à l'équipe qui y participe de choisir en amont un des supports pour les présenter lors de la séance suivante. Pour ce faire nous leur avons envoyé un « kit de formation » afin de les guider dans leurs choix nous avons laissé à disposition dans la salle des profs des supports. Les supports étaient : EOLE cycle 2 et 3, Martine Kevran : les langues du monde au quotidien, Euro-mania et Combat+. Afin d'accompagner les enseignants les pages étaient marquées d'un post-it de couleur et à chaque post-it de couleur correspondait la discipline dans laquelle l'activité pouvait se dérouler. Une feuille expliquant ce code était mise à disposition des professeurs.

1ère Séance: Annexe 11

Durée : 2 heures.

Date: 13/5

Présentation

Durée: 10 minutes

Déroulement : Présentation du déroulement de la formation et présentation de M.Trimaille.

ACTIVITE I : Qu'est ce qu'être bilingue ou plurilingue ?

Objectifs : Faire prendre conscience, pour les analyser, des représentations dominantes sur le bilinguisme et commencer à agir sur ces représentations. Définir les principales notions : bilinguisme, plurilinguisme ; répertoire verbal et compétence de communication.

Durée: 30 minutes

Matériel: Papiers, stylos.

Déroulement :

Consigne : Écrivez sur une feuille votre définition d'une personne bilingue, puis trouvez parmi vos connaissances proches un exemple d'un tel sujet (pistes de caractérisation : quelles sont ses langues, comment les a-t-il/elle acquises/apprises ; tentez de décrire sa maîtrise dans diverses activités langagières et son fonctionnement actuel avec ses langues.

A partir des définitions effectuer un rapprochement entre bilinguisme et plurilinguisme.

Activité 2 : Annexe 11

Objectifs: L'objectif est double :

- Illustrer, approfondir et faciliter l'appropriation de la notion de bi/ plurilinguisme, de sa dimension fonctionnelle, tout en présentant le fonctionnement d'une activité d'éveil aux langues, à partir d'une adaptation de l'activité « I live in New York but... je suis né à Haïti».
- Faire prendre conscience aux enseignants de l'existence de situations plurilingues et de leur caractère évolutif. Faire prendre conscience aux enseignants de la complexité et de la diversité des répertoires langagiers des locuteurs plurilingues.

Durée: 40 minutes

Documents: Fiche formation activité 2

Matériel : Photocopies.

Déroulement :

- Distribuer l'activité, et un document avec les deux schémas à compléter et accorder aux enseignants un temps de lecture individuelle.
- Inviter les enseignants à écrire sous chaque des traits le nom d'une langue. Ajouter au bout de chacun des traits une ou deux pointes de flèches pour caractériser l'un ou l'autre des deux types de communication suivants : Pour communiquer, deux personnes peuvent utiliser une ou plusieurs langues.
- Mettre en commun les différents schémas et les observations et réflexions correspondants à l'analyse de ceux-ci.

Activité 3

Objectifs généraux :

Faire le lien entre la situation des élèves allophones et celle de nombreux élèves du collège à partir des résultats des questionnaires. Faire prendre conscience de la diversité linguistique présente au collège.

Faire prendre conscience que le bi-plurilinguisme est un atout dans l'apprentissage et qu'il faut encourager l'enfant à conserver sa langue maternelle à la maison.

Objectifs spécifiques : Expliquer ce qu'est l'éveil aux langues, les objectifs, les recherches menées ultérieurement.

-Inviter les enseignants à lire les articles dans le livret de formation de : Jacqueline Biliez, Amin Maalouf et Christine Hélot.

Durée : 20 minutes

Matériel : Un ordinateur et un vidéo projecteur.

Déroulement : Présentation sous la forme d'un diaporama des résultats du questionnaire pour ainsi montrer la diversité présente au sein du collège olympique. Présentation du projet d'éveil aux langues, ses origines, ses objectifs.

II ème Séance

Durée: 2 heures.

Date : 14/05/2013

Activité 1

Objectifs: Les activités de ce parcours visent à ce que les enseignants s'approprient un des différents supports pédagogiques et réfléchissent à la démarche à partir du support sur lequel ils auront travaillé et ceux présentés par les collègues. Faire prendre conscience aux enseignants que de nouvelles ouvertures sont possibles. Les rassurer sur leurs compétences. Faire prendre conscience aux enseignants qu'ils ne sont pas «vierges de connaissances» et qu'il est possible d'exploiter la diversité linguistique et culturelle présente dans la classe sans «tout» maîtriser. Permettre la mise en place d'une posture critique et réflexive vis-à-vis des langues et des cultures. Faire vivre de l'intérieur la situation de l'apprenant.

Durée: 1h50

Matériel: Une télévision et un magnétoscope.

Déroulement: Avant de commencer la présentation des supports, nous laisserons aux enseignants le temps de le finaliser et de poser leurs questions si besoin. Les formateurs passeront dans les ateliers afin de les accompagner. Ensuite, par deux, les enseignants devront présenter leurs supports. Pendant la présentation le reste des participants jouera le rôle d'élèves. Tout au long de ces activités les formateurs devront accompagner les enseignants dans la découverte de ces supports.

Chaque groupe ou binôme (selon le nombre de personnes) aura 15 minutes pour présenter son activité et ensuite pendant 10 minutes les enseignants devront analyser leurs pratiques, puis les autres participants feront part de leur ressenti.

-Une fois l'activité terminée nous ferons visionner le montage vidéo effectué par l'équipe EVLANG.

Activité 2

Objectifs: Evaluer la formation.

Durée: 5 minutes.

Déroulement: Soumettre aux enseignants un questionnaire afin de pouvoir améliorer la formation, et se rendre compte si les objectifs de cette formation ont été atteints.

Activité 3

Objectifs: Répondre aux questions des enseignants. Les rassurer, les informer, leur donner des outils.

Durée: S'il reste du temps, sinon leur demander par écrit sur le questionnaire les questions qu'ils aimeraient poser.

Déroulement: Laisser la parole aux enseignants et essayer de leur fournir des réponses ou des pistes de réflexions.

F) Analyse de la formation: résultats du point de vue des participants

Au total nous avons posé 12 questions aux participants pour évaluer notre formation.
(Questionnaire: Cf. annexe 5)

1) Les attentes à l'égard de la formation

1) Pour quelles raisons avez-vous participé à cette formation ?

Les raisons principales sont:

- Une meilleure connaissance du public allophone et du plurilinguisme :

(5) Je connais mal ce public / (2) Afin de mieux cerner les attentes et les enjeux de l'accueil d'élèves allophones dans mes cours/ (4) J'ai participé à cette formation car je voulais être informée sur le sujet du plurilinguisme en général et de mes élèves en particulier/ (1) Parce que j'accueillais dans plusieurs classe des élèves nouvellement arrivés en France.

La plupart des enseignants accueillent des élèves allophones et souhaitent s'investir davantage.

(3) Parce que j'interviens en anglais dans un groupe de FLE et j'ai envie de m'investir.

2) Quelles étaient vos attentes ?

La majorité des participants souhaitaient à travers la formation :

- Acquérir des connaissances sur ce public, mieux cerner les problématiques du plurilinguisme.

- Disposer d'outils pour mieux intégrer ces élèves.

- Echanger, partager avec d'autres collègues des expériences.

- Avoir connaissance de la diversité linguistique au collège.

3) D'après vous en quoi cette formation peut-elle vous aider dans votre pratique?

Une des réponses ne correspondait pas à la question (4). Cependant, la plupart des participants déclarent que :

-les outils attendus par la formation peuvent les aider dans leur pratique : « Avoir des idées d'activités à mettre en place»(1)

- Le fait de travailler ensemble peut améliorer leurs pratiques « Voir avec les collègues quelles activités mettre en place» (5)

- Une meilleure connaissance du public

- Etre rassurer « Nous rassurer sur nos pratiques quotidiennes» (2)

2) Bilan de la formation

Sur cinq participants 4 affirment que la formation a répondu à leurs attentes :

(4) Le contenu correspondait bien aux objectifs annoncés.

La plupart déclare avoir découvert des choses et des savoirs tels que :

(2) « Cette formation m'a permis d'être plus claire sur les parcours de nos élèves, plus précise dans la terminologie et m'a rappelé que nos élèves ont beaucoup de compétences que l'école n'exploite pas ». / (3) Ca m'a permis de me rendre compte que ces élèves de FLE maîtrisent pleins de langues alors qu'ils peuvent paraître en difficulté dans certaines matières.

Un des participants (3) déclare avoir découvert qu'il faut prendre en compte le plurilinguisme des élèves:

(3) «La prise en compte du plurilinguisme de nos élèves».

La majorité des participants ont apprécié les statistiques et tout le travail d'étude que nous leur avons présenté. Nous pensons que ces données leur ont permis d'avoir une vision concrète et réaliste de la diversité linguistique présente dans leur établissement. Ces données ont permis aux professeurs de donner du sens à la formation. Le fait de travailler à partir des biographies langagières de nos élèves a permis aux enseignants de se rendre compte des compétences de ces élèves. En revanche, la plupart des participants souhaiteraient que la formation se déroule plus tôt dans l'année et que celle-ci soit plus longue afin de pouvoir mettre en place des projets et de pouvoir davantage s'appropriier les supports.

A la question: (10) *Il y a-t-il des choses qui vous ont surpris lors de la formation? Si oui lesquelles ?*

La plupart des enseignants déclarent être surpris du nombre de langues en présence dans l'établissement :

(1) Le nombre d'élèves parlant d'autres langues à la maison / (10) Surprise de voir le nombre de langues que parlent / comprennent certains élèves.

3) Evaluation de la formation

A la question 12 les participants devaient remplir un tableau afin d'évaluer la formation selon plusieurs critères. Voici ci-dessous les critères et les résultats de l'évaluation.

1) Informations préalable: Avant la formation, l'information reçue sur les objectifs et le contenu de la formation était

- 3 personnes déclarent qu'elle était suffisante et 2 très suffisante.

Nous pensons que l'information donnée avant la formation a été suffisante (kit de formation, textes à lire, emails envoyés...) nous avons tout envoyé une semaine avant la formation et nous nous sommes bien renseignée pour être sûre que tout le monde avait bien reçu la documentation.

2) Qualité de l'animation: la qualité de l'animation était :

- 4 déclarent très suffisante et 1 suffisante

Nous pensons avoir bien menée la première séance, un véritable dialogue s'est établi entre les professeurs et nous. Nous pensons que chacun a pu s'exprimer. Quant à la deuxième séance nous pensons qu'il aurait fallu plus de préparation.

3&4) Adaptation à la durée de formation et à la période : compte tenu de vos attentes à l'égard de la formation, la durée de l'action était :

- Tous déclarent que la durée de la formation était insuffisante et qu'elle a eu lieu trop tard dans l'année.

Nous comprenons cette insatisfaction car généralement une telle formation serait efficace en début d'année, pour pouvoir mettre en place des projets, permettre aux professeurs de s'adapter aux supports, rassurer les enseignants et leur permettre de mieux intégrer les élèves allophones.

5) Réponse aux attentes : la formation a répondu à vos attentes :

- 2 ont répondu bien, une très bien et une ne s'est pas prononcée.

Nous pensons avoir répondu à certaines attentes, la personne qui ne s'est pas prononcée nous a expliqué qu'elle était venue par curiosité à cette formation et qu'elle n'avait pas d'attente particulière. Elle ne voyait pas comment on pouvait articuler des approches plurielles avec sa matière. Les attentes des professeurs étaient très nombreuses et nous ne disposions pas d'assez de temps pour toutes les traiter.

6) Satisfaction globale à l'égard de la formation. D'une manière générale par rapport à cette formation, vous êtes :

- Toutes déclarent être satisfaites de la formation

La plupart de nos objectifs ont été atteints lors de cette formation car les participants déclarent à la fin de la formation avoir acquis:

- Des connaissances théoriques (vocabulaire, difficultés particulières des ENAF) (5) (2)
- Avoir conscience de l'importance de la prise en compte des langues des élèves lors des apprentissages (4).

Toutefois, cela reste encore à être démontré car l'on sait que les représentations ne changent pas forcément en si peu de temps, surtout lorsqu'elles sont largement partagées, souvent réactivées par les discours et donc profondément ancrées.

- Avoir eu «une ouverture d'esprit et des questionnements» (2)
- Avoir eu des outils pour mettre en place des activités plurilingues.

Les réponses au questionnaire rempli par les participants à la formation mettent en évidence de l'importance de ce que les enseignants ont acquis à l'issue de cette formation. Même si la formation a été de courte durée et s'est déroulée en fin d'année certains facteurs semblent indiquer que nombre d'entre eux ont été amenés à réfléchir sur leur rapport avec les langues, à la diversité en particulier et certains d'entre eux ont commencé à développer des idées de projet à mettre en place l'année prochaine en équipe pour développer ces démarches. En majorité les participants adhèrent aux démarches que nous leur avons proposé et se montre très enthousiastes. Pour certains les démarches apparaissent cohérente avec leur discipline pour d'autres l'articulation est plus difficile.

Cette formation, sans aucun doute beaucoup trop légère et mal située dans le temps nous est toutefois apparue réalisable et utile, il est possible selon nous de mettre en place des activités telles que proposées dans EVLANG au collège. Il serait intéressant de retourner au collège à la rentrée pour voir si les professeurs utilisent les supports et prennent en compte ce qui a été dit au cours de la formation.

A court terme, nous pensons que oui. A partir du mois de juillet certains professeurs ont commencé à utiliser les supports et nous avons observé des attitudes différentes en cours. Nous avons également observé la mise en place d'une activité interculturelle en histoire géo.

Comme cette séance a eu lieu en fin d'année, il y avait peu d'élèves toutefois nous notons des effets positifs. Les élèves se sont montrés attentifs et motivés par les activités proposées. (cf. vidéo pour visionner la séance de classe). L'enseignante nous a envoyé suite à ces activités un mail dont voici le détail:

«Mardi dernier j'ai terminé le travail avec les 5e3, et finalement on y a passé presque toute l'heure : Armanda a appris aux autres élèves (Iman, Ingrid, Sihem et Anaë) à prononcer le portugais : c'est une prof sévère ! C'était intéressant, et on s'est bien amusées.

Du coup, en fin d'heure, Armanda m'a redit spontanément qu'elle avait trouvé ce travail intéressant.

Ce qui est dommage du coup, c'est que je change d'établissement (j'ai un poste dans un collège près d'Annecy), et il n'y a pas d'ENAF ! Je ne pourrai pas remettre ça en application, ou alors un peu différemment. En tous cas je garde tout ça en mémoire, c'était intéressant»

Arrivé au terme de ce travail, il apparaît nécessaire de proposer une synthèse des résultats qu'il a permis de dégager , d'approfondir quelques unes des réflexions engagées au fil des analyses, et d'aborder les questions de fond qui se sont posées au cours de cette enquête.

Conclusion générale :

Dans la première partie, la description ethnographique du site de recherche et l'analyse de données produites au moyen de l'enquête exploratoire par questionnaires ont d'abord confirmé la présence d'une grande diversité linguistique dans le collège. On a constaté une présence importante d'élèves plurilingues descendants de migrants.

L'analyse des résultats nous a ensuite permis d'éclaircir les représentations des élèves et des enseignants face à la diversité linguistique, aux pratiques langagières, au parler bi-plurilingue, aux langues et à leurs locuteurs. L'impact de ces représentations sur l'intégration des élèves allophones a également pu être mis en lumière. Au niveau des enseignants nous pouvons constater que ces représentations sont fortement ancrées, d'une part car la France et ses institutions véhiculent une idéologie monolingue et d'autre part car les enseignants n'y sont pas formés. Au niveau du discours des élèves, nous avons pu constater que le parler bi-plurilingue est parfois assumé, parfois revendiqué, qu'il demande à être sollicité, reconnu, et que cette non reconnaissance peut perturber la construction identitaire des individus.

A partir de l'analyse des données, des résultats et de nos observations nous constatons que les représentations ont un impact sur l'intégration des élèves allophones. Ils sont confrontés à de nombreuses difficultés pour s'intégrer à l'école à cause des représentations vécues dans les premiers contacts qu'ils ont eus avec le personnel et leurs pairs descendants de migrants. Un fossé se creuse entre ces nouveaux venus et le milieu scolaire. Ce fossé s'avère difficile à combler à cause des représentations et des attitudes négatives ainsi que d'un manque d'ouverture de la part des élèves descendants de migrants et de l'institution. De façon succincte, nous pensons que cette étude a levé le voile: l'intégration des élèves allophones n'est pas une véritable réussite mais plutôt un échec. Il apparaît urgent de réfléchir aux moyens à mettre en place afin de renverser la tendance.

D'autant plus que la motivation de certains professeurs est bien présente. La sensibilisation visait à favoriser la connaissance et une reconnaissance positive de la diversité et de la complexité des pratiques langagières des élèves. L'objectif serait la prise en compte de la pluralité linguistique des élèves. Bien que peu d'enseignants aient participé à la formation nous pensons que cette sensibilisation a été bénéfique. Cependant pour qu'elle puisse vraiment porter ses fruits il faudrait la mettre en place en début d'année et accompagner tout au long de l'année les enseignants à l'utilisation des outils et favoriser la mise en place de projet. Il faudrait également, pour que les enseignants y participent intégrer ces temps de formation dans leur temps de travail.

Toutefois, contrairement aux résultats menés par l'enquête de Patricia Lambert nous prouvons qu'il est possible d'agir sur les représentations. Certes, elles sont très ancrées chez certains et difficilement modifiables. Mais nous pensons que si les enseignants viennent volontairement à la formation, il y a là une réelle volonté de réfléchir sur leurs pratiques professionnelles et sur la prise en compte du public. Il faut aussi s'interroger sur la façon dont on peut mobiliser les enseignants non volontaires. Il faut désormais encourager les professeurs et leur donner les moyens de prendre en compte ces nouveaux venus. Il faut aussi réfléchir sur comment sensibiliser les enseignants non volontaires? Nous pensons que cela relève d'un travail de longue haleine et qu'il faut désormais agir en amont au niveau de la formation des enseignants.

Pour ce qui est d'agir sur les représentations des élèves descendants de migrants nous pensons que la mise en place d'éveil aux langues permet de modifier le regard des élèves, nos résultats

ne sont pas assez significatifs pour l'attester de cela mais de nombreuses recherches viennent valider cette hypothèse comme celle menée par EVLANG.

Ce travail de recherche, tant dans sa dimension de réflexion théorique, méthodologique que dans la confrontation, la découverte du terrain et l'analyse a ouvert de nouvelles pistes dont nous allons brièvement faire état.

Les résultats ont permis de mettre en exergue le fait qu'il y ait une certaine carence au niveau des informations et des outils à disposition pour l'accueil et la prise en charge des élèves issus de l'immigration. Il est apparu important de disposer d'informations plus précises pour ces élèves, notamment en ce qui concerne leur niveau scolaire, leur niveau en français. Des informations plus précises permettraient ainsi de ne pas toujours mettre en cause les insuffisances en français et de procéder à des évaluations plus appropriées.

Pour mieux intégrer les élèves allophones au Collège Olympique, voici quelques pistes d'action que nous proposons :

- Lors de la journée de rentrée permettre aux élèves de visiter les lieux en même temps que les autres camarades.
- Avertir les professeurs plus tôt lors de l'arrivée d'un nouvel arrivant.
- Mettre en place des élèves tuteurs (les délégués) qui puissent accompagner ces élèves.
- Mettre en place des fiches outils par matière et dans la langue d'origine de l'élève pour que les élèves comprennent le vocabulaire de base pour suivre un cours et comprendre les consignes.
- Confier la mise en place du suivi des élèves à l'assistante d'éducation
- Embaucher une assistante d'éducation non pas à 21h par semaine mais à temps complet pour un meilleur suivi des élèves et intégrer dans ses heures, des heures spécifiques pour la mise en place d'outils, de projets avec les enseignants, de cours de soutien pour les élèves allophones, de fiche de contact avec les parents.
- Mettre en place des cours de soutien avec les élèves allophones pour reprendre leurs cours
- Favoriser l'échanges entre élèves au cours de sorties scolaires (comme au ski).
- Acheter des dictionnaires dans diverses langues et les mettre à disposition des élèves

Pour finir, le bilan de ce travail dépasse toutes nos attentes, cette expérience a été riche pour nous humainement comme professionnellement. Nous ne nous n'attendions pas à partager tant de choses avec les élèves et à avoir de si bon contacts. Cette année fut très riche, tout ce travail d'enquête nous a permis d'établir des relations sincères avec les élèves. Ils nous ont offert un autre regard sur le monde, et nous les remercions.

Ce travail nous a aussi permis de rencontrer certains professeurs très investis et de nous rendre compte que leur quotidien, n'est pas toujours évident à gérer.

Les rencontres faites, les aides et les savoirs apportées par notre directeur de mémoire et le CASNAV nous ont permis de faire un petit pas dans la recherche et d'en découvrir les multiples facettes.

Annexes:

Annexe 1: Bibliographie

Annexe 2: Tableaux, schémas, camemberts, figures

Annexe 3: Grilles d'entretien

Annexe 4: Questionnaire adressés aux élèves

Annexe 5: Questionnaire bilan de formation :

Annexe 6: Tableau récapitulatif des entretiens

Annexe 7: Calendrier

Annexes sur CD 1:

Annexe 8: - Enregistrements audio, Transcription des témoignages des élèves allophones, Grilles d'analyses individuelles des témoignages des élèves allophones, profil des élèves allophones (biographie langagière, langues en contact en classe de FLE/FLS), analyse quantitative et qualitative des entretiens.

Annexe 9: Transcriptions des témoignages des enseignants, grilles d'analyse par thèmes des entretiens, enregistrements audio.

Annexe 10: Résultats des questionnaires, et analyses des données : documents Excel, graphiques

Annexe 11: Contenu et déroulement de la formation, enregistrement audio de la formation.

Annexe 12: Vidéo du déroulement d'une séance d'éveil aux langues, contenu de la séance.

Annexe 13: Documents divers : Autorisations à filmer et documents, débats sur l'identité en classe, tableau récapitulatif des entretiens, contexte du collège olympique, présentation CASNAV.

Contenu CD2:

- Activités interculturelles au collège olympique.

ANNEXE 1

Bibliographie:

LIVRE :

ANDRADE, Isabel & al. (1998). *Les professeurs de Français langue Etrangères et leurs styles pédagogique-didactique : des parcours professionnels aux pratiques de salle de classe*. Grenoble : CDLM-Lidilem. Université Stendhal Grenoble III. (73-90).

APPELFELD, Aharon. (2004). *Histoire d'une vie*. Paris: Edition de l'Olivier.

ARBORIO, A-M, FOURNIER, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan, Collection.

AUGER, Nathalie. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Edition des archives contemporaine.

BAIYLON, Christian. (1991). *Sociolinguistiques. Société, langue et discours*. Paris: Nathan. Repéré le 25 aout 2013 à: creoles.free.fr/sociolinguistique/intro.htm

BILLIEZ, Jacqueline. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble III, CDL-LIDILEM.

BLANCHET & al.(1985).*L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod.

BOURCHIS & al. (2000). *La psychologie sociale de la communication multilingue*. DiversCité langues. Repéré le 6 juin 2013 à <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/bourhis/txt.htm>

BOURGUIGNON, D & HERMAN, G. (2007). *Au cœur des groupes de bas statut. La stigmatisation*. Dans G. Herman (Ed), *Travail chômage et stigmatisation : une analyse psychosociale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

BOYER, Henri. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: DUNOD.

CALVET, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot. (269).

CASTELLOTTI, Véronique. (Dir.). (2001). *D'une langue a d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.

Conseil de l'Europe, (2005). *Cadre européen de référence pour les langues*. Paris: Didier (118).

COPANS, Jean. (1999). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris: Nathan Université.

FRANCARD, (1997). *Insécurité linguistique*. Dans MOREAU, Marie-Louise, *Sociolinguistique .Concepts de base*. Belgique : Mardaga (125-129).

HASSOUN, Jacques. (1993). *L'exil de la langue*. Paris : Edition Point Hors Ligne. Repéré le 16 juin 2013 à http://www.bibliohassoun.org/article.php3?id_article=206.

HELOT, Christine. (2004). *Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire*. Les cahiers de la recherche. HEP Bejeune, Neuchâtel, Suisse. (8-27).

HELOT, Christine. (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Dans C.Hélot, B.Benert, S.Ehrhart & A. Young (Eds).Frankfurt: Peterlang. (10)

HELOT, Christine. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1996). *La conversation*. Paris: Editions du Seuil.

LEGLISE, I, CANUT, E, GARRIC, N. (2007). *Applications et implications en sciences du langage*. Paris: L'Harmattan. (21-30). <http://www.youscribe.com/catalogue/livres/ressources-professionnelles/efficacite-professionnelle/applications-et-implications-en-sciences-du-langage-165703>

LINDENFELD, SIMONIN. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier.

MAALOUF, Amin. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Editions Grasset & Fasquelle.

MATTHEY & al. (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : LAL, Didier.

MATTHEY, Marinette. (1997). La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée? Dans H. Boyer (Ed) *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?* Paris, L'Harmattan, 1997, (133-190) (en collaboration avec Jean-François de Pietro).

MAURER, Bruno. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris : Edition des archives contemporaines.

MORO, Marie-Rose. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Entretiens avec Joanna et Dennis Peiron*.Paris : Editions Bayard. (121).

MOORE, Daniel. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier Collection CREDIF Essais.

PEPIN, Nicolas (2007). *Identités fragmentées. Eléments pour une grammaire de l'identité*. Berne: Peter Lang, Editions scientifiques internationales. (8-11).

RISPAIL, Marielle. (1998). *L'enfant au croisement des langues et des cultures*. Grenoble: CDLM-Lidilem. Université Stendhal Grenoble III. (209-214).

RUTH, Amossy, A.H.Pierrot. (1997). Stéréotype et clichés. Dans *Langue, discours et société*. Paris: Nathan. Repéré le 4 mai 2013 à : http://www.scienceshumaines.com/stereotypes-et-cliches-langue-discours-societe_fr_9956.html

SEVERI, Carlo. (2010). Nous et eux. Réflexions sur la différence culturelle. Dans BERTHOZ, A, OSSOLA, C, STOCK, B (dir.), *la pluralité interprétative. Fondements historiques et cognitif de la*

notion de point de vue. Paris: Collège de France. Repéré le 10 juillet 2013 à <http://books.openedition.org/cdf/1421>.

TALEB-IBRAHIMI, Khaoula. (1998). Le comportement langagier des locuteurs algériens. Dans BILLIEZ, Jacqueline, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène* (231-240). Grenoble : Université Stendhal Grenoble III, CDL-LIDILEM.

TRIMAILLE & BOIS. (2009). *Adolescents et axiologie péjorative, présentation de soi et socialisation groupale*. Grenoble : Université Stendhal III, CDL-LIDILEM.

WANTS-BAUEUR, Frédérique. (2001). Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère: points de vue d'apprenants. Dans CASTELLOTTI, Véronique. (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. (p 39). Rouen : Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.

ZARATE, G. (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions et questions 2*. Paris: Didier Erudition.

Articles dans un périodique

ABDELILAH-BAUER, Barbara. (2010). Etre bilingue en France aujourd'hui. *Education et sociétés plurilingues*, n°29, (75-84). Repéré le 14 juin 2013 à https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cebip.com%2Fdownload.asp%3Ffile%3D%2Felementi%2Fwww%2Fesp029_09_abdelilah-bauer.pdf&ei=Kh0bUvjVF-2h7AaMtYCgCQ&usg=AFQjCNH2gBh3q5REHV02JT0nencbJdlMQw&sig2=CduNXNPQJ2gM5bMIZVQ57g&bvm=bv.51156542,d.ZGU

AKINCI, M.A, AKIN, S. (2003) Pratiques et représentations langagières chez les migrants de Normandie. *Ecarts d'identité*, n°102, (25-29).

AKKARI, A & RADENKOVIC, A (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, (147-170). Repéré le 18 novembre 2012 à <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007153ar.pdf>

ARMAND, F, DAGENAIS, D, NICOLLIN, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. Dans Mc Andrew, M. (dir.) *Rapports ethniques et éducation: perspectives nationale et internationale*. *Revue Education à la francophonie*. Volume 36, (44-64). Repéré le 25 juin 2013 à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf

AUGER, Nathalie. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Revue GLOTTOPOL, revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, (125-138). Repéré le 7 janvier 2013 à http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf.

BEAUD, Stéphane. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales, plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, volume 9, n°35, (226-257). Repéré le 15 mars 2013 à http://homepages.ulb.ac.be/~jmdecrol/Upload_enseignement/GeogF419_EntretiensA2.pdf.

BILLIEZ, Jacqueline. (1985). La langue comme marqueur d'identité. Dans *Revue Européenne des migrations internationales*, Volume 1, n°2, (95-105). Repéré le 16 octobre 2012 à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982.

BILYSTOK, Ellen. (2006). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif. Ed rev. Dans Tremblay RE, Barr RG, Peter RDEV eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, (1-5). Repéré le 14 mai 2013 à : http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BialystokFRxp_rev.pdf.

BLANCHET, Philippe. (2000). Extrait de la linguistique de terrain, méthode et théorie. *Presses universitaires*, Rennes, (28-45). Repéré le 16 février 2013 à <http://linguistes.fr/public/Cours/Poitiers-2010/L1-L2/Terrain-Blanchet.pdf>

BOUCHER, Karine. (1999). Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes librevillois. *Le français en Afrique*, n°13, Didier Erudition. (173-192). Repéré le 13 mai 2013 à : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/boucher.html>.

CAMBRONE, Sarah. (2004). Contact des langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies. *ARECF*. Repéré le 25 juin 2013 à www.collaboratif.ird.fr/ezpublish/index.../1/.../AREC-F-Cambrone.pdf

CASSIN, Barbara. (2013). La nostalgie. *Revue Francophonie*, n°18. (14) Repéré le 12 juillet 2013 à <http://www.rfi.fr/sites/filesrfi/Francophonie%20N%C2%B018.pdf>

CASTELLOTTI, Véronique. (2008). Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire. *Glottopol, Revue de sociolinguistique*, n°11, (1-12). Repéré le 7 juin 2013 à http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html.

CASTELLOTTI, Véronique. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives. *Les cahiers de l'ACDLE*, n°2, (319-331).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement, Etude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle, (29). Repéré le 20 novembre 2012 à <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>.

CLERC, S. (2008). Représentations sociales des langues et enseignements. *Repères*, n°38, (187-198).

CLERC, S. (2005). La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France. *DIVERSITE*, n°141, (107-110). Repéré le 21 novembre 2013 à http://www.revuesplurielles.org/uploads/pdf/82/141/71875_11186_14243_la_scolarisation_des_enfants_nouvellements_arrives_en_france.pdf.

COSTA, Paulo. (2005). Compétence de communication et didactique des langues étrangères : La liaison ratée. *Revue Synergie Pologne*, n°1, (56-61).

COSTE, D, MOORE, D, ZARATE, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré le 25 janvier 2013 à : Version révisée. www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_fr.doc

COSTE, Daniel. (2010). Du cadre européen commun de référence pour les langues à une plateforme de consultation et de ressources pour une éducation plurilingue. Ottawa. Séminaire ACPLS. Repéré le 20 juin 2013 à www.bcatml.org/Coste-PPT2.pdf

DABENE, Louise. (1989). « Le double apprentissage français –arabe au cours préparatoire ». Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française ». *Lidil*, n°2, (17-50).

DELHET, Patrick. (2013). L'apprentissage des langues, espace de représentations. *Espace Créoles n°10*, (16-28). Repéré le 5.06.13 à <http://excerpts.numilog.com/books/9782844500854.pdf>

DE PIETRO, J.F. (2007). Se construire avec la diversité des langues... . Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°70, (17, 25). Repéré le 13 décembre 2012 à <http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2007-4-page-17.htm>

DE HOUWER, Annick. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage & société*, n°116, (p29-49). Repéré le 5 juin 2013 à <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-29.htm>

DULALA. (2012). Grandir avec plusieurs langues : comment faire du bi ou plurilinguisme un atout. Synthèse de travaux. Journée de recherche action. Montreuil. 24 septembre 2012. Repéré le 21 juin 2013 à http://www.dunelanguelautre.org/wp-content/uploads/2011/12/Synthese-travaux_journee-plurilinguisme-du-24_09_201215.pdf

DEWULF, Anne-Lise. (2009). La Communauté Rrom en Europe : une chance d'intégration mise à mal. *Recueil Alexandries, Collections Synthèses*. Repéré le 25 juillet 2013 à <http://www.reseau-terra.eu/article951.html>

DULALA. (2012). Grandir avec plusieurs langues : comment faire du bi ou plurilinguisme un atout. Synthèse de travaux. Journée de recherche action. Montreuil. 24 septembre 2012. Repéré le 21 juin 2013 à http://www.dunelanguelautre.org/wp-content/uploads/2011/12/Synthese-travaux_journee-plurilinguisme-du-24_09_201215.pdf

FALLERY, Bernard &. (2007). Quatre approches pour l'analyse des données textuelles. Montréal. XVI Conférence Internationale de management stratégique. (10). Repéré le 18 juin 2013 à <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/7-xvieme-conference-de-l-aims/communications/2078-quatre-approches-pour-l-analyse-de-donnees-textuelles-lexicale-linguistique-cognitive-thematique/download>

FELOUZIS, Georges, PERROTON Joëlle(2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation». *Revue française de pédagogie*, n°159, (103-108) consulté le 25 avril 2013 à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF159_10.pdf

FILHON, Alexandra. (2008). Transmission familiale des langues en France. Actes des colloques de l'AIDELF (133-144). Repéré le 24.6.13 à www.erudit.org/livre/aidelf/2008/001498co.pdf.

FITOUSSI, J.P, LAURENT, E, MAURICE, J & al. (2004). *Ségrégation urbaine et intégration sociale*. Paris : La documentation française. Repéré le 15 avril 2013 à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000057/0000.pdf>.

FORLOT, Gilles. (2006). Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. *Revue de recherche en éducation*, n°38, (123-140). Presses de l'université Charles de Gaulle/Lille 2.

GALLIGANI, Stéphanie. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Les cahiers du GEPE*, n°4. Repéré le 17 février 2013 à <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314>.

GEORGE, Luidi. L'enfant bilingue chance ou surcharge? Repéré le 20 juin 2013 à http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

GALLIGANI, Stéphanie. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Les cahiers de l'Acedle*, volume 7, n° 1, (63-82). Repéré le 19 juillet 2013 à http://acedle.org/IMG/pdf/Galligani_Cahiers-Acedle_7-1.pdf

GOUDAILLIER, Jean-Pierre. « Un exemple de parler identitaire : Le français des cités. » Repéré le 1 juin 2013 : <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/juin/goudaillier.htm>

GROSJEAN, François. (2012). Le bilinguisme une double identité linguistique que la société devrait accepter. Repéré le 20 juin 2013 à http://www.huffingtonpost.fr/francois-grosjean/le-bilinguisme-ce-grand-inconnu_b_1532926.html

HELOT, Christine. (2013): Bilinguals have a deeper understanding of the world around us. Repéré le 12 juin 2013 <http://life.lfny.org/2013/04/10/les-avantages-affectifs-du-bilinguisme/>

JOUET LE PORS, Michèle. (2006) La théorie des représentations sociales. Repéré le 27 août 2013 à : http://www.cadredesante.com/spip/IMG/pdf/representation_sociale_MJLP.pdf

LAJOIE-GERIN, Diane. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Revue Educations et sociétés*, n°17, (73-87). Repéré le 23 juin 2013 à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE017-5.pdf>.

LANDRY, Rodrigue. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires au Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, volume n°8, n°2, (223-244). Repéré le 23 juillet 2013 à <http://www.erudit.org/revue/rse/1982/v8/n2/900369ar.pdf>.

LE GAL, Damien. (2012). Une approche sociodidactique pour des curricula adaptés. *Synergies Chines*, n°7 (35-42). Repéré le 27 août 2013 à : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine7/le_gal.pdf

LINDENFEL, Jacqueline. (1978). L'ethnographie de la communication. A-t-elle un sens pour les linguistes ? Dans *Langage et société*, n°5, (45-52). Repéré le 15 avril 2013 à : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Isoc_0181-4095_1978_num_5_1_1080

MOORE, Danièle. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, (95-121). Repéré le 3 juillet 2013 à <http://aile.revues.org/4912>

MUNOZ.M.-C. (1999). Usages du français et double appartenance : le cas des Portugais en France. *Educations et société plurilingues*, n°7, (21-32). Repéré le 6 juillet 2013 à <http://www.cebip.com/datapage.asp?id=13&l=1>.

REMY-THOMAS, F. (2008). Les enseignants face à la diversité linguistique : vers une conception alterlinguiste de l'enseignement. *Cahiers de l'ACEDLE*, n°3, (177-197). Repéré le 19 novembre 2012 à http://acedle.org/IMG/pdf/Thomas_Cah3.pdf.

SCHIFF, Claire. (2004). Les élèves nouvellement arrivés : obstacles linguistiques et motivation scolaire. *VEI, Enjeux. Hors série n°3*, (87-92). Repéré le 10 juin 2013 à <http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs3/08709211.pdf>.

SOULE, Bastien. (2007). Observation participante ou participation observante. Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives, Volume 27, n°1* (127-140).

VARRO, Gabrielle. (1990). Les discours officiels sur les élèves étrangers (circulaires, décrets, notes, arrêtés, rapports...). *Dans les Mots/Langues du politique, n°61, l'école en débats*, (49-66).

VARSHNEY, Rachel. (2006). Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? Le cas de l'évaluation en langue étrangère. *Les cahiers de l'Acedle*, n° 2. (236-256). Repéré le 5 juillet 2013 à <http://acedle.org/spip.php?article466>.

WITHOL DE WENDEN, Catherine. (2008). Migration, pluralité, intégration. *GLOTTOPOL, revue de sociolinguistique en ligne, n°11*, (1-22).

Mémoires/thèses :

AUBERT, Alice. (2010-2011). *Projet interculturel pour une meilleure intégration des ENAF en CLO*. (Mémoire de master 2, Université Stendhal-Grenoble 3, spécialité français langue étrangère, Grenoble). Repéré le 14 mars 2013 à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/69/15/38/PDF/AUBERT_Alice_M2P.pdf.

BUONO IALAMOV, Lise. (2011-2012). *Apprentissage des langues étrangères par les enfants roms des Balkans : le cas de la Bulgarie*. (Mémoire de master 2, Université de Stendhal-Grenoble 3, spécialité français langue étrangère, Grenoble). (29)

ESPINOSA, Selene. (2011). *Apprentissage de la langue et de la culture française*. (Mémoire master 2 professionnel, Université Stendhal-Grenoble 3, spécialité français langue étrangère, Grenoble). Repéré le 12 mars 2013 à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/57/02/94/PDF/ESPINOSA_Selene_M2P.pdf.

DELBECQ, Hélène. (2008). *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation des compétences*. (Mémoire de master 2, Université du Maine, spécialité diffusion des langues, Maine) (15).

DJEGHAR, Achraf. (2005). *Les représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français*. (64). Université Mentourie, Algérie. Repéré les 28 août 2013 à <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DJE874.pdf>

DUARTE, Rose. (2010). *Le recours à la L1 et l'alternance codique : un obstacle ou un appui ?* (Thèse de doctorat, Université du Maine, spécialité sciences du langage, Maine)

FAVREAU, Hélène. (2011). *Place de l'attitude normative dans le discours épilinguistique*. (Thèse de doctorat, Université d'Angers, spécialité sciences du langage, Angers) (p15-45). Repéré le 23 mars 2013 à <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/66/62/10/PDF/TheseFAVREAU.pdf>

GUEDJIBA, Abdenacer. (2012). *La situation linguistique dans le massif de l'Aurès*. (Thèse de doctorat, Université Mouloud Mammeri, spécialité linguistique Tizi Ouzou. (p17). Repéré le 25 mai 2013 à : <http://fr.scribd.com/doc/132613614/La-situation-linguistique-dans-le-massif-central-de-l%E2%80%99Aures-These-de-doctorat-Abdenacer-GUEDJIBA>

KRATOCVILOVA, Tereza. (2012). *Problématiques sociolinguistiques et identitaires à l'école primaire au Pays-Bas : enquêtes auprès de jeunes enfants issus des minorités linguistiques allophones et de leurs enseignantes*. (Thèse de master, Université d'Utrecht, spécialité langue et culture française, Hollande).

LAMARRE, Estimable. (2006). *L'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire Québécois : L'exemple du quartier Saint-Michel*. (Mémoire, Université Québec Montréal, spécialité intervention sociale, Québec)(1).

LAMBERT, Patricia. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel*. (Thèse de doctorat, Université de Stendhal-Grenoble 3, spécialité sciences du langage, Grenoble).

MARAILLET, Erica. (2005). *Etudes des représentations linguistiques d'élèves au troisième cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. (Mémoire, Université de Montréal, spécialité didactique, Québec). Repéré le 3 mai 2013 à : http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/memoire-Maraillet.pdf

MARTINEZ, Noémie. (2000). *Ecole ouverte aux langues : un projet pour l'intégration des enfants allophones*. (Mémoire de licence, Université de Genève, spécialité science de l'éducation mention enseignement, Suisse). Repéré le 9 juillet 2013 à <http://archiveouverte.unige.ch/downloader/vital/pdf/tmp/ndan711un8ug9n567c9871bih6/out.pdf>.

NANTES, V. (2010-2011). *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région Grenobloise*. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble 3, spécialité français langue étrangère, Grenoble).

PILLON, Céline. (2008). *L'intégration scolaire des grands adolescents nouvellement arrivés*. (Master 2, université de Rouen, spécialité diffusion du français, Rouen). Repéré le 7 mai 2013 à <http://françaislangueseconde.awardspace.com/wp-content/uploads/2009/05/pillon-celine-memoire-master-2-lintegration-scolaire.pdf>.

SADIQ, Amal. (2012). *Les représentations de l'enseignement/Apprentissage du français chez les lycéens Marocains*. (Mémoire de master, Université IBN Tofaïl, spécialité langue française et diversité linguistique, Maroc). Repéré le 1 avril 2013 à : <http://www.institut-numerique.org/chapitre-i-attitudes-et-representations-513f69fce19b1>.

THAMIN, Nathalie. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. (153-156). (Thèse de doctorat, université Stendhal - Grenoble 3, spécialité sociolinguistique et didactiques des langues).

TRIMAILLE, Cyril. (2003). *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. (Thèse de doctorat, Université de Stendhal-Grenoble 3, spécialité sociolinguistique et didactiques des langues, Grenoble)(121).

VERNET, Marie. (2005-2006). *Etude d'une variable sociolinguistique dans les pratiques de jeunes locutrices urbaines : analyse des pratiques et représentations de l'affrication des consonnes [t] et [d]*. (Mémoire de master 2, Université Stendhal-Grenoble 3, spécialité : sociolinguistique, Grenoble).

Sitiographie:

Académie de Grenoble. Direction des services départementaux de l'éducation nationale de l'Isère.
<http://www.ac-grenoble.fr/ia38/siteiaspip/>

Haut Conseil à l'intégration. Définition d'intégration,
http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19

Scolarisation des ENA, Sitena : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/index.php?post/2012/02/23/Le-CASNAV-dans-l-acad%C3%A9mie>

Site de l'INSEE: Repéré le 25 mai 2013 à insee.fr

Système d'information géographique du secrétariat général du CIV. Repéré le 29 mai 2013
<http://sig.ville.gouv.fr/zone/38151>

INRP : Approches interculturelles en éducation, 2007, repéré le 22.7.13 à
[http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_2_0111_download\(9\).pdf](http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/dossier_2_0111_download(9).pdf)

Les circulaires

Organisation de la scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.
Circulaire n°2002-100 du 25-4-2002 :
<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

Modalités d'inscription et de scolarisation des enfants nouvellement arrivé en France sans maîtrise suffisante de la langue ou des apprentissages. Circulaire n°2002-063 du 20-3-2002 :
<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

Missions et organisation des CEFISEM : Circulaire n°86-121 du 13 mars 1986 :
http://www2.cndp.fr/VEI/acc_scol/DocOff1/Pdf/Pages%20de%20Ensemble_des_circulaires_ENAF_09.pdf

Missions et organisation du CASNAV : Circulaire n°2002-102 du 24 avril 2002 :
<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm>

Définitions officielles: <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/pages/definition.pdf>

ANNEXE 2

Tableaux, Schémas, camemberts, figures

A) Tableaux

Tableaux	Pages	Titre
1	32	Eléments principaux de la recherche EVLANG
2	39	Logiciel Word List Expert
3	41	Echantillons des élèves enquêtés par questionnaire
4	42	Tableau synthétique des méthodes utilisées
5	48	Repères statistiques sur les ZUS à travers le recensement de 2006
6	48	Repères statistiques sur les ZUS à travers le recensement de 1999
7	50	Répartition des communes de la communauté d'agglomération de Grenoble suivant leur précarité
8 et 9	51	Situation sociale des parents au collège olympique en 2011
10	51	Taux de réussite au brevet des élèves en 2011
11	53	Pratiques langagières déclarées par les élèves

12	59	Profil langagier des enseignants
13	60	Pratiques déclarées par les enseignants d'une langue étrangère au foyer
14	68	Représentations sur l'intégration des élèves allophones
15	68	Compétences attendues par les enseignants
16	81	Les langues les plus désirées par mes élèves
17	83	Contradictions dans les discours des enseignants
18	87	Lieu de naissance des élèves
19	88	Lieu de naissance de la mère
20	89	Lieu de naissance du père
21	90	Langues parlées à la maison avec le père
22	90	Langues parlées à la maison avec la mère
23	93	Langues parlées à la maison avec les frères
24	93	Langues parlées à la maison avec les sœurs

25	94	Langue d'usage avec les amis et les amies
----	----	---

B) Camemberts

Numéro	Page	Titre
1	53	Pratiques langagières déclarées par les élèves

C) Schémas

Numéro	Page	Titre
1	65	Dénomination des élèves allophones et descendants de migrants
2	94	Alternance des langues en famille selon les générations.

D) Figures

Numéro	Page	Titre
1	46	Posture de recherche : l'observation participante

E) Carte

Numéro	Page	Titre
1	46	Localisation du collège olympique

ANNEXE 3

Grilles d'entretiens

Hypothèses:

- Vision monolingue des langues
- Vision du bilinguisme comme la maîtrise parfaite de deux langues.
- Se représente la langue d'origine des enfants plus comme un obstacle que comme une richesse à exploiter.
- Représentations négatives du bilinguisme.
- Une formation et des apprentissages qui ancrent une vision négative des langues.
- Les professeurs ne disposent pas assez d'informations lors de l'arrivée des ENA en classe ordinaire. Sur leur niveau scolaire en général.
- Il n'y a pas d'outils de suivis entre les professeurs et l'enseignante de FLE/FLS. = Si le public est mal connu = augmentation de la mise en échec.
- La mise en place d'une pédagogie spécifique peut rencontrer des échecs.

Objectifs :

- Analyser les besoins pour une éventuelle formation
- Découvrir les représentations des langues des enseignants sur le plurilinguisme des enfants de migrants, sur les langues et leurs fonctions au sein de leur établissement.(Représentation du mot élève/ Visibilité des langues).
- Obtenir des informations, des attitudes, des représentations de la part de l'interlocuteur.
- Comprendre à partir de quelles expériences d'apprentissage, d'enseignement et de formations ces systèmes se sont constitués et comment ils évoluent face au nouveau contexte proposé (D'EAL et d'IC).
- Faire émerger des indicateurs qui montrent ou non une bonne intégration des ENAF en classe ordinaire.
- Définir la nature des difficultés de ces élèves (différence entre le niveau oral et le niveau écrit).
- Identifier les difficultés des enseignants dans la gestion des ENAFS au sein des classes.
- Identifier ce que les professeurs mettent en place comme pédagogie pour ce public et les enjeux (avec les autres élèves).

Thèmes :

- Rapport avec les langues
- Représentation et attitudes envers les locuteurs des langues
- Représentation du bi/plurilinguisme et de la personne bi/plurilingue (en fonction de la formation.)

Pourquoi des entretiens ?

La conduite au cours des entretiens : Présente en tant que personnes, l'enquêteur doit s'engager activement dans ses questions s'il veut en retour l'engagement de l'informateur : « la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la

personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non personnalisation des questions fait écho la non- personnalisation des réponses » (Kaufmann, p 17). Instaurer un climat naturel. Rôle : consiste à accompagner le discours et non à l'orienter.

Type de données	Date	Nombre
Questionnaire élève		
Entrevues individuelles avec les enseignants		
Observation, notes de terrain		
Enregistrement sonore		
Enregistrements vidéo		

En gras les questions fondamentales, en « normal » les questions de relance, d'approfondissement.

Entretien

Présentation de l'enseignant ? (A faire sans magnéto pour instaurer un climat de confiance)

Quelle discipline enseignez-vous ?

Depuis combien de temps ?

Avez-vous enseigné d'autres disciplines ? Si oui lesquelles ?

Quelles formations avez-vous suivies ? (école normale, IUFM, autre).

Quels diplômes possédez-vous ?

Quel âge avez-vous ?

Bibliographie langagière :

Pouvez-vous me raconter vos histoires avec les langues ?

Quelle est votre première langue première/vos langues premières ? (Par ordre chronologique ou par importance).

Quelles langues parlez-vous avec votre famille ? Vos proches ? Avec vos amis ? Au travail ?

Avec quelles autres langues avez-vous été en contact ? /

Quelles autres langues connaissez-vous ?

Les langues que vous avez apprises ? Avant l'université ? À l'université ? Et dans un autre contexte ?

Vous considérez-vous comme bilingue ? Pourquoi ? (Questions pour permettre de comparer sa représentation du bilinguisme avec lui-même et plus tard la représentation du bilinguisme avec les élèves).

Représentation vis-à-vis du statut des langues

Parmi les langues dont vous m'avez parlé y en a-t-il une que vous préférez ?

Et en général, y a-t-il des langues que vous appréciez plus particulièrement ? Pourquoi ?

Si vous aimez ces langues, pourquoi aimez-vous moins les autres ?

Donc d'après vous toutes les langues n'auraient pas la même valeur ? Certaines langues seraient plus utiles que d'autres ? (D'après vous est-ce que toutes les langues se valent ? Et/ou dans quelle mesure ?)

Si vous deviez apprendre une langue vous choisiriez laquelle ? Pourquoi ?

Langue et fonction

A quoi sert une langue ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

A partir de ces différentes fonctions, laquelle vous semble la plus importante ?

Relances : D'après ce que vous me dites certaines langues sont plus utiles car sur le marché elles sont mieux reconnues, selon vous est-ce que la langue peut avoir d'autre fonction que celle « économique » ?

Définitions, connaissances :

Pour vous que signifie être bilingue ?

Représentation du bilinguisme et des bilingues :

Pour vous qu'est ce qu'une personne bilingue ? (une nouvelle question formulée différemment pour analyser si le discours est cohérent.).

Dans les textes officiels on demande à ce que les enfants aient une maîtrise de la langue ? Pour vous qu'est ce que cela signifie « maîtriser la langue » ?

Avez-vous entendu certains de vos élèves utiliser d'autres langues que le français en classe ? Qui ?

Sauriez-vous nommer ces langues ? Vous souvenez vous dans quelles situations elles étaient utilisées ?

Considérez-vous comme bilingues certains de ces élèves ? Lesquels ? Pourquoi ? (Si oui) :

Pensez-vous que le fait que ces enfants parlent une ou plusieurs langues puisse constituer un atout dans votre cours ? Pourquoi ?

Statut des langues en classe :

Acceptez-vous que vos élèves parlent d'autres langues dans la classe ? Pourquoi ? Dans quelles situations ?

Question de relance :

Vous arrive-t-il d'établir des liens entre les langues ? Si oui, c'est plutôt habituel ou plutôt exceptionnel ?

Vous arrive-t-il d'utiliser d'autres langues avec vos élèves ? Lesquelles ? Pourquoi ? Dans quelles situations ?

Famille et langues

Savez-vous quelles langues parlent ces élèves dans leur famille ?

Pensez-vous qu'il faut encourager ces élèves à parler leur première(s) langue chez eux ?

Question de relance :

D'après plusieurs études il est prouvé que pour aider à l'enfant à se construire il ne faut pas lui empêcher de parler sa première langue. **Qu'en pensez-vous ? Est-ce que vous encouragez les parents à parler leur L1 à leurs enfants ?**

(Pensez vous que certains élèves utilisent une autre langue que le français dans leur famille ? Que pensez-vous ? Pensez vous que cela représente un avantage ou un inconvénient dans leur scolarité ? Pourquoi ? /

Les difficultés scolaires de certains enfants de migrants peuvent-elles provenir des rapports différents qu'ils entretiennent avec les adultes de leur culture, notamment les parents, la famille, les voisins ?)

Intégration : difficulté de gestion et difficulté à évaluer les élèves allophones.

Combien avez-vous d'élèves FLS et FLE dans votre classe ?

Que savez-vous sur ces élèves ? (Est-ce que vous avez eu des informations sur ces élèves ? De quels types ? De qui ? (Avez-vous des connaissances sur les parcours individuels et scolaires de ces élèves ?)

Comment êtes vous informé de l'arrivée d'un ou de plusieurs de ces élèves dans votre classe ?

Quels aménagements effectuez-vous ? De quels types ? Et comment ?

De votre point de vue, à quels problèmes sont confrontés les élèves lors de leur intégration en classe ordinaire ? (Maîtrise de la langue orale, oral, écrit, pré-requis dans la discipline). En classe ces élèves prennent-ils spontanément la parole ?

Globalement avez-vous les mêmes objectifs d'enseignement pour ces élèves et ceux en classe ordinaire ?

Éprouvez-vous des difficultés pour gérer la présence de ces élèves dans votre classe ? Si oui lesquelles ?

Y-a-t-il des aspects qui vous semblent difficiles d'évaluer chez ces élèves ? Si oui quels sont-ils ?

Question de relance :

A partir de vos pratiques quels outils vous permettraient de combler ce(s) manque(s) ?

Intégration : le positionnement des élèves en classe ordinaire

Pensez vous que les élèves FLS et FLE sont bien intégrés dans les classes ordinaires ? Pourquoi ? Selon vous quels sont les indices selon vous qui vous permettent de vous rendre compte de la bonne ou de la mauvaise intégration ?

Est-ce qu'ils prennent la parole dans votre cours ?

Que pensez-vous de leur niveau dans la matière ?

Si oui, Selon vous à quoi ces difficultés sont-elles liées ? Ces difficultés rejoignent elles celles d'autres élèves de votre classe ou sont elles spécifiques à ces élèves ?

Est-ce que la prise en compte de ces élèves vous amène à reconsidérer plus largement vos pratiques avec les autres élèves ?

Questions de relance :

Comment se comportent les autres élèves ? Qu'est-ce qui d'après vous facilite l'intégration dans le groupe ? (tuteur, traducteur, soutien, projet de classe...).

Pensez-vous que leurs langues peuvent les aider à s'intégrer ? Pourquoi ?

La coordination entre les professeurs et la professeur de FLE/FLS.

Questions à poser a Madame Quillasi ? (Professeur de FLS).

De quelle façon préparez vous vos élèves à l'entrée en classe ordinaire ?

Parvenez-vous à effectuer le suivi de vos élèves une fois qu'ils ont intégrés une classe ordinaire ?

De quelle façon ?

Que savez vous sur ces élèves, de leur scolarité, de leur passé ?.... (Avez-vous pris connaissance des bilans CIO (d'orientation) de ces élèves ? Pensez-vous qu'il soit possible de les améliorer ? (

Autres professeurs :

Travaillez-vous en coordination avec Mme Quillasi ? De quelle nature est cette coordination ?

Identifier les besoins de formation :

A votre avis quelles pratiques au sein de l'établissement pourraient-on mettre en place pour favoriser l'intégration de ces élèves ?

Y-a-t-il des points que vous auriez aimé aborder et que j'ai oubliés, selon vous? Lesquels ?

Pour conclure :

Je voulais pour finir vous lire une citation de l'écrivain Amin Maalouf, « si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, devient un acte d'allégeance et de soumission ». Que vous suggère cette citation ?

ANNEXE 4

Questionnaire élèves:

Hypothèses:

- Les élèves allophones mais aussi les autres élèves ne considèrent pas leur(s) langue(s) d'origine comme un appui dans leur apprentissage du français et des langues étrangères.
- Les élèves ne connaissent pas ou peu les élèves allophones, leurs langues et leurs origines.
- Les élèves en classe ordinaire aident très peu les élèves allophones (Absence de tutorat...).
- Les élèves allophones ne sont pas bien intégrés dans les classes ordinaires.

Objectifs:

- Montrer la diversité linguistique présente dans les classes.
- Identifier les différentes origines du public
- Savoir si les élèves ont envie que leurs langues soient enseignées aux collèges et en connaître les raisons.
- Identifier les représentations des élèves non allophones vis-à-vis des élèves allophones.
- Associer les représentations des élèves non allophones avec l'intégration des élèves allophones.
- Améliorer l'intégration des élèves allophones dans les classes ordinaires.

Je m'appelle Amélie Champalle, je suis étudiante en science du langage spécialité FLE (Français Langue Etrangère), stagiaire en FLE au CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage) et au Collège Olympique, Académie de Grenoble.

Je fais un travail de recherches sur les langues à l'école ; tes réponses à ce questionnaire me seront très utiles pour ce travail. Ce questionnaire est anonyme (N'écris **NI** ton nom **NI** ton prénom).

Avertissement :

Ce n'est pas non plus un devoir scolaire mais merci de le remplir le plus sérieusement possible.

Donc ceci ne sera pas noté et sera utilisé pour effectuer une recherche afin de savoir si le fait d'utiliser les langues à l'école aide les élèves nouvellement arrivés en France à mieux s'intégrer.

Lis les consignes suivantes puis **réponds** au questionnaire.

Consigne 1: Pour les questions avec OUI/NON **entoure** la réponse OUI ou NON lorsque

cela est nécessaire.

Consigne 2 : Rédigez une réponse lorsque cela est nécessaire (par exemple les questions avec Pourquoi ?)

Informations générales :

20. Quel âge as-tu ?

21. En quelle classe es-tu ? (5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème})

Identité

22. Où es-tu né(e) ?

23. Où sont nés tes parents ? _____

Famille :

24. Quelle est la profession de ton père ? _____

25. Quelle est la profession de ta mère ? _____

26. Combien de frères et/ou de sœurs ? _____

La France et toi :

27. As-tu toujours vécu en France ? _____

28. Si non, depuis combien de temps es-tu en France ? _____

29. Où as-tu vécu avant ? _____

30. As-tu vécu dans un ou plusieurs autres pays que le tien avant d'arriver en France ?

31. Si oui, lesquels ou lequel ?

Les langues et toi

32. Est-ce qu'on parle plusieurs langues dans ton pays d'origine ? oui / non

33. Si oui, comment s'appellent ces langues ? _____

34. Est-ce que tu parles une ou plusieurs de ces langues ? oui / non

35. Lesquelles : _____

36. Décris comment les langues sont utilisées à la maison :

Qui utilise quelles langues	Moi j'utilise
Ma mère me parle en : - - -	Je parle à ma mère en : - - -
Mon père me parle en : - - -	Je parle à mon père en : - - -
Mon/mes frères me parle(nt) en : - - -	Je parle à mon frère/mes frères en : - - -
Ma/mes sœurs me parle(nt) : - - -	Je parle à mon/mes soeur(s) en - - -
Autre membre de la famille me parle(nt) : - -	Je parle à ce membre de la famille en : - -

37. Avec tes amis quelle(s) langue(s) parles-tu ? _____

38. Quelles autres langues apprends-tu à l'école ? _____

Langues et enseignant

39. Au collège, un professeur te parle-t-il parfois dans ta langue ? oui / non

40. Si oui à quelle occasion ? _____

41. Si non, aimerais-tu qu'il connaisse ta ou tes langues ? oui / non

42. Explique brièvement pourquoi ?

43. T'arrive-t-il de parler ta langue en classe ? oui / non

44. Si oui, avec qui et à quelle occasion ?

45. Est-ce que les profs t'autorisent à parler ta langue ? Oui / non

46. Dans quelles situations ? _____

Fonction des langues

47. Quelles langues voudrais-tu apprendre plus tard ? _____

48. Pourquoi ? _____

49. Aimerais-tu qu'on enseigne ta langue dans ton collège ? oui / non

50. Pourquoi ? _____

Définitions/Connaissances

51. Qu'est-ce que cela signifie pour toi, être bilingue ? Voici deux définitions, entoure celle avec laquelle tu es d'accord :

a) Le bilinguisme est : « la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles » (L. Bloomfield)

b) « Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours » (F. Grosjean).

52. Es-tu que tu es bilingue ? oui / non

53. Dans la vie, c'est bien de parler plusieurs langues ? oui / non

54. Pourquoi ?

55. Savoir plusieurs langues, c'est utile pour apprendre d'autres langues. Oui/ Non

Toi et tes camarades FLE et FLS.

56. Sais-tu de quels pays viennent tes camarades ? oui / non

57. Quels sont ces pays ? _____

58. Sais-tu pourquoi tes camarades sont venus en France ? oui / non°

59. Donne un exemple : _____

60. Penses-tu qu'ils sont bien accueillis au collège ? oui / non

61. Leur as-tu déjà parlé ? oui / non

62. Si non, pourquoi ? _____

63. Sais-tu quelles langues ils parlent ? oui / non

64. Lesquelles ? _____

65. Veux-tu en savoir plus sur leur culture ou leur langue ? oui / non

66. Que fais-tu pour qu'ils se sentent bien au collège ? _____

Merci beaucoup de ta participation.

ANNEXE 5

QUESTIONNAIRE BILAN DE FORMATION

Questionnaire de satisfaction :

La formation est un investissement important dans le cadre de notre projet. Afin de nous aider à évaluer l'efficacité de chacune des actions de formation, nous vous demandons de bien vouloir remplir ce questionnaire et de nous le retourner dans mon casier. Les données que nous pourrions ainsi recueillir viendront alimenter notre recherche.

Merci de votre collaboration.

Vous pouvez garder l'anonymat ou nous donner votre nom.

1. Pour quelles raisons avez-vous participé à cette formation ?

2. Quelles étaient vos attentes ?

3. D'après vous en quoi cette formation peut-elle vous aider dans votre pratique ?

4. Est-ce que les attentes que vous aviez en prenant ce module ont été satisfaisantes ? Oui/Non/ Pourquoi ?

5. Avez-vous découvert des choses ou développé des savoirs et savoir-faire auxquels vous ne vous attendiez pas ?

Oui/Non/ Pourquoi, et, si oui, lesquelles ?

6. Que faudrait-il **garder** de cette formation si elle devait être reconduite l'année prochaine ?

7. Que faudrait-il **changer** à cette formation si elle devait être reconduite l'année prochaine ?

8. Cette formation a-t-elle suscité des interrogations si oui lesquelles ?

9. Avons-nous répondu à certaines de vos questions ? Si oui lesquelles ? Et si non quelles sont les questions que vous auriez aimé poser ?

10. Il y a-t-il des choses qui vous ont surpris lors de la formation ? Si oui, lesquelles ?

11. Autres commentaires:

--

Evaluation de la formation : Entourez la réponse qui est la plus proche de votre opinion.

Information préalable : Avant la formation, l'information reçue sur les objectifs et le contenu de la formation était	Très suffisante	Insuffisante	Plutôt satisfaisante	Suffisante	Très suffisante
Qualité de l'animation : La qualité de l'animation était...	Très suffisante	Insuffisante	Plutôt satisfaisante	Suffisante	Très suffisante
Adaptation de la durée de formation : Compte tenu de vos attentes à l'égard de la formation, la durée de l'action était	Très suffisante	Insuffisante	Plutôt satisfaisante	Suffisante	Très suffisante
Adaptation de la période : Compte tenu de vos besoins, ce stage a eu lieu	Trop tard	Un peu tard	Au bon moment	Un peu tôt	Trop tôt
Réponse aux attentes : La formation a répondu à vos attentes ...	Très mal	Assez mal	Assez bien	Bien	Très bien
Satisfaction globale à l'égard de la formation : D'une manière générale par rapport à cette formation, vous êtes ...	Très suffisante	Insuffisante	Plutôt satisfaisante	Suffisante	Très suffisante

Principales connaissances acquises au cours de la formation :

ANNEXE 6:**Tableau synthétique des entretiens**

N°Entretien	Nom	Durée
N°1	Yassin	12minutes 43
N°2	Sibel	16minutes39
N°3	Ricardo	10 minutes 01
N°4	Nivetha	12 minutes 40
N°5	Jessica	18 minutes 01
N°6	Iman	17minutes50
N°7	Fatima	20minutes53
N°8	Elma	18minutes35
N°9	Burak	22minutes 09
N°10	Adnane	23minutes 43
N°11	Chainez	12minutes 55
N°12	Djengis	21minutes41
N°13	Fabijan	24minutes 11
N°14	Gardijan	21minutes 09
N°15	Graziana	22minutes 09
N°16	Shaip	27minutes 20
N°17	Yannick	27minutes
N°18	Wafa	13minutes24
N°19	Babysha	25minutes
N°20	Suzana	18minutes28
N°20-21	Prof de FLE	55minutes 14+50minutes 40
N°22	Arts plastiques	40minutes44
N°23	Professeur d'anglais	60minutes 13
N°24	PM1	60 minutes12
N°25	PM2	52 minutes50
N°26	SVT	53minutes45
N°27	EPS	52 minutes 48
N°28	PHG1	58minutes07
N°29	PHG2	52 minutes 56
N°30	Surveillant	60 minutes 07
TOTAL		970 minutes 847 secondes soit environ : 16 heures 24 minutes 07

Date des entretiens : du 1^{er} février au 4 avril 2013

ANNEXE 7

Calendrier

Du 14 janvier 2013 au 31 janvier 2013	Collecte d'informations sur les élèves allophones, sur le collège et le quartier.
Du 1 ^{er} février au 4 avril 2013	Mise en place des entretiens semi-directifs avec les enseignants, transcription.
Du 1 ^{er} avril au 26 avril 2013	Organisation de la formation et sensibilisation auprès de l'équipe enseignante, mise en place des entretiens semi-directifs avec les élèves allophones (Du 1 ^{er} au 5 avril).
Du 25 au 31 mars	Mise en place des questionnaires
Du 1 ^{er} mai au 1 ^{er} juin 2013	Mise en place de la formation. Transcription des entretiens semi-directifs des élèves allophones.
Du 1 ^{er} juin au 1 ^{er} juillet	Mise en place du questionnaire «bilan de formation».
Du 1 ^{er} juillet au 7 juillet	Mise en place d'une séance d'éveil aux langues

