



PhD-FLSHASE-2017-31
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des
Arts et des Sciences de l'Éducation



École doctorale des Humanités
EA 1339 - Linguistique Langues Parole
Groupe d'Étude sur le Plurilinguisme Européen

THÈSE

Soutenue le 18/09/2017 à Strasbourg

En vue de l'obtention du grade académique de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG
EN SCIENCES DU LANGAGE

ET

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
EN SCIENCES DU LANGAGE

par

Timea Kádas

née le 9 janvier 1975 à Satu-Mare (Roumanie)

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT
ARRIVÉS EN FRANCE DANS L'ESPACE SCOLAIRE
FRANÇAIS

Langues, représentations, identités en contexte.

Jury de thèse

Dr Christine Hélot, co-directrice de thèse
Professeur des Universités Émérite, Université de Strasbourg

Dr Jean-Jacques Weber, co-directeur de thèse
Professeur des Universités, Université du Luxembourg

Dr Jim Cummins, rapporteur
Professor Emeritus, Université de Toronto, Canada

Dr Mehmet-Ali Akinci, rapporteur
Professeur des Universités, Université de Rouen

Dr Andrea Young, présidente
Professeur des Universités, Université de Strasbourg

Dr Ingrid de Saint-Georges, présidente suppléante
Associate professor, Université du Luxembourg

*À tous les élèves que j'ai eu la chance de rencontrer et qui m'ont accordé
leur confiance pour que cette thèse puisse voir le jour.*

À mon père.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier chaleureusement mes deux directeurs de thèse qui ont accepté de diriger mon travail de recherche et m'ont encouragée à tenir le cap malgré les tempêtes.

Un grand merci à Madame le Professeur Christine Hélot, pour sa pertinence et pour l'exigence scientifique qu'elle m'a transmise pendant ces longues années. Merci pour toutes les opportunités et les rencontres que j'ai pu vivre grâce à vous et à votre générosité. Merci aussi pour votre soutien et votre discrète attention pendant ces dernières semaines particulièrement éprouvantes, cela m'a encouragée à continuer sans cesse. Tout cela n'aurait jamais pu aboutir sans vous !

Je remercie sincèrement Monsieur le Professeur Jean-Jacques Weber qui m'a toujours encouragée et a continué à croire en moi malgré mes longs silences. Votre bienveillance et votre gentillesse m'ont profondément touchée, votre soutien restera pour toujours dans mon cœur.

Je tiens à remercier tous les membres du jury, les Professeurs Jim Cummins, Mehmet-Ali Akinci, Andrea Young et Ingrid de Saint-Georges d'avoir accepté d'évaluer cette thèse et merci pour votre grande patience à mon égard quant aux délais de lecture si courts que je vous ai imposés.

Je tiens aussi à remercier encore une fois chaleureusement le Professeur Andrea Young pour ses conseils avisés et sa grande disponibilité à mon égard.

Je remercie chaleureusement tous les élèves qui ont participé à cette recherche et qui ont donné de leur temps pour raconter leur histoire respective au cours des entretiens. Merci également aux parents qui ont accepté de me rencontrer et de me raconter avec tant de sincérité leurs histoires de vie.

Je remercie vivement les enseignants, les chefs d'établissement et les inspecteurs qui ont accepté de répondre à mes nombreuses questions.

Je remercie également mes amies et collègues qui m'ont épaulée pendant ces longues années et m'ont encouragée dans les moments les plus difficiles : Valérie Fialais pour avoir toujours été là, Angélique Bouchés avec qui nous avons tant partagé ces dernières semaines, ô combien éprouvantes. Merci à Céline Hengy qui m'a tant soutenue.

Je tiens à dire un très grand merci à nos amis, Véronique, Dana et Axel Rinaldi qui m'ont témoigné leur soutien et leur sincère amitié. Merci à toi, Véronique, pour ton écoute amicale et sincère pendant toutes ces années et pour t'être démenée à me sortir de l'impasse informatique des derniers jours d'écriture de thèse. Tu ne lâches jamais ! Merci mille fois ! Tu m'as sauvé la vie et tu as sauvé surtout ma thèse !

Je tiens à dire un grand merci à ma famille, ma mère et mon frère, qui n'ont cessé de m'encourager durant ces longues années.

Et je remercie infiniment mon époux, Christophe, qui a cru en moi et a tout assumé ces dernières semaines, voire mois. Merci pour ta patience, pour ton aide précieux, tes relectures incessantes et ton écoute. Pouvoir partager avec quelqu'un jour après jour les doutes, les questionnements mais aussi échanger des discussions profondes et éclairantes m'ont été d'un très grand secours. Merci d'avoir tant donné et tant travaillé à mes côtés pour que je ne perde pas le fil ! Merci !

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Remerciements | 3 |
| Table des matières | 5 |
| Liste des tableaux | 9 |
| Liste des figures | 10 |
| Liste des photos | 10 |
| Liste des annexes | 11 |
| Introduction | 15 |
| CHAPITRE 1. DIMENSION CONTEXTUELLE DE L'ETUDE | 23 |
| 1.1. Aspects historiques | 23 |
| 1.1.1. Repères historiques et terminologiques : étranger, immigré, nation, langue. | 24 |
| 1.1.2. Les politiques linguistiques éducatives : entre directives européennes et textes officiels français | 27 |
| 1.1.3. Les dispositifs d'accueil des élèves allophones | 39 |
| 1.2. Aspects sociaux | 43 |
| 1.2.1. Quelques chiffres clés : l'importance du phénomène | 44 |
| 1.2.2. Une population aux parcours différents | 45 |
| 1.2.3. Une grande variété de dénominations pour désigner ces élèves dans les textes officiels..... | 48 |
| 1.3. Aspects linguistiques | 56 |
| 1.3.1. FLM, FLE, FLS, quelles différences ? | 57 |
| 1.3.2. Plurilinguisme, répertoire linguistique et enseignement des langues et cultures d'origine à l'école..... | 67 |
| 1.3.3. Le plurilinguisme des élèves nouvellement arrivés à l'école : quels regards ? quelles actions ?..... | 73 |
| CHAPITRE 2. LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE..... | 85 |
| 2.1. Intégration | 85 |
| 2.1.1. Bref historique de la pensée sociologique en lien avec l'intégration | 86 |
| 2.1.2. Vers une définition de l'intégration ou comment ce terme s'est-il finalement imposé ?..... | 89 |
| 2.1.3. Langue et intégration..... | 97 |
| 2.1.4. Un nouveau paradigme : l'inclusion | 99 |
| 2.2. Plurilinguisme | 103 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 2.2.1. | Le plurilinguisme comme approche sociale..... | 105 |
| 2.2.2. | Plurilinguisme et éducation..... | 113 |
| 2.2.3. | Littératie multilingue et multimodale : une nouvelle forme d'enseignement de la littératie..... | 120 |
| 2.3. | Représentations et idéologie linguistique..... | 123 |
| 2.3.1. | Représentations..... | 123 |
| 2.3.2. | Les représentations : un processus dynamique..... | 128 |
| 2.3.3. | Représentations et intégration..... | 133 |
| 2.3.4. | Idéologie..... | 134 |
| 2.3.5. | Idéologie linguistique, représentation sociale et discours..... | 139 |
| 2.4. | Pouvoir et Identité..... | 142 |
| 2.4.1. | La notion de pouvoir..... | 143 |
| 2.4.2. | Identité..... | 148 |
| 2.5. | Conclusion partielle..... | 155 |
| CHAPITRE 3. | METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 159 |
| 3.1. | Questions orientant notre recherche..... | 159 |
| 3.2. | Approches méthodologiques de notre recherche..... | 161 |
| 3.2.1. | Une approche qualitative..... | 161 |
| 3.2.2. | Une approche ethnographique..... | 162 |
| 3.3. | Recueil des données..... | 164 |
| 3.3.1. | Questions éthiques concernant le recueil des données..... | 165 |
| 3.3.2. | Constitution de l'échantillon..... | 166 |
| 3.4. | Recueil des données..... | 167 |
| 3.4.1. | Phase I..... | 168 |
| 3.4.2. | Phase II..... | 172 |
| 3.4.3. | Phase III..... | 173 |
| 3.5. | Traitement des données et transcription..... | 176 |
| 3.6. | Analyse des données..... | 179 |
| CHAPITRE 4. | ANALYSE DES DISCOURS D'ELEVES..... | 183 |
| 4.1. | Présentation des élèves ayant pris part à notre recherche..... | 186 |
| 4.1.1. | Les élèves ayant pris part au premier focus group (FG1)..... | 186 |
| 4.1.2. | Les élèves ayant pris part au deuxième focus group (FG2)..... | 189 |
| 4.1.3. | Les élèves ayant pris part aux entretiens individuels (EI)..... | 191 |
| 4.2. | Le vécu scolaire des élèves nouvellement arrivés en France..... | 194 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 4.2.1. | L'arrivée en France et la rencontre de l'école française | 194 |
| 4.2.2. | L'école un repère essentiel : les représentations de l'école..... | 202 |
| 4.2.3. | Les relations avec les enseignants | 215 |
| 4.2.4. | Les représentations des élèves envers les enseignants | 219 |
| 4.3. | L'apprentissage du français langue seconde par les élèves nouvellement arrivés en France | 223 |
| 4.3.1. | Regard des autres et image de soi | 224 |
| 4.3.2. | 'Aujourd'hui j'y arrive pas mais demain je vais arriver' | 224 |
| 4.3.3. | Apprendre le français, un impératif..... | 227 |
| 4.3.4. | Apprendre le français : pour se faire des amis et rompre l'isolement..... | 228 |
| 4.3.5. | Apprendre le français pour s'affirmer et retrouver sa « voix »..... | 231 |
| 4.3.6. | Adopter des stratégies d'apprentissage | 239 |
| 4.3.7. | Les langues premières des élèves comme ressource ou frein à l'apprentissage du français langue seconde..... | 242 |
| 4.3.8. | Langue d'origine : marqueur d'identité..... | 245 |
| 4.4. | L'orientation..... | 246 |
| CHAPITRE 5. | « <i>Je suis qui je suis. Meet the other side of me.</i> » : Un projet pédagogique multilingue et multimodal avec des élèves nouvellement arrivés en France. | 260 |
| 5.1. | Les objectifs du projet | 261 |
| 5.1.1. | Présentation des élèves ayant pris part au projet..... | 262 |
| 5.1.2. | La mise en œuvre du projet | 263 |
| 5.2. | Analyse des productions photographiques, textuelles et des discours des élèves plurilingues nouvellement arrivés. | 276 |
| 5.2.1. | Analyse des productions visuelles des élèves | 277 |
| 5.2.2. | Analyse des productions textuelles et des discours des élèves | 286 |
| 5.2.3. | Conclusion..... | 294 |
| CHAPITRE 6. | ANALYSE DES DISCOURS D'ENSEIGNANTS..... | 297 |
| 6.1. | La formation des enseignants | 301 |
| 6.1.1. | Une formation initiale inexistante | 302 |
| 6.1.2. | Une offre de formation continue à adapter à la demande..... | 302 |
| 6.1.3. | Une formation continue à contextualiser davantage | 305 |
| 6.1.4. | Une formation continue à dispenser sur site : exemple de la formation FIL | 307 |
| 6.2. | Les représentations des enseignants | 309 |
| 6.2.1. | Les représentations des enseignants sur leur mission | 310 |

| | | |
|--|---|-----|
| 6.2.2. | Les représentations des enseignants sur les élèves nouvellement arrivés | 313 |
| 6.2.3. | Les représentations des enseignants sur les difficultés dans les apprentissages des élèves nouvellement arrivés | 316 |
| 6.2.4. | L'intégration dans la classe et la relation avec les pairs..... | 320 |
| 6.3. | Les stratégies des enseignants | 326 |
| 6.3.1. | Les stratégies des enseignants dans la transmission des connaissances..... | 326 |
| 6.3.2. | Les stratégies des enseignants dans l'évaluation des connaissances..... | 340 |
| 6.4. | L'orientation : une étape déterminante..... | 347 |
| 6.5. | Conclusion..... | 354 |
| CHAPITRE 7. ANALYSE DES DISCOURS D'INSPECTEURS ET DE CHEFS D'ETABLISSEMENT | | 357 |
| 7.1. | Analyse des discours d'inspecteurs..... | 359 |
| 7.1.1. | INSP_1 : rénover le dispositif pour inclure davantage les élèves nouvellement arrivés dans l'école..... | 360 |
| 7.1.2. | INSP_2 : œuvrer pour la qualité d'un enseignement spécifique..... | 364 |
| 7.1.3. | Des problématiques de terrain singulières..... | 368 |
| 7.2. | Discours de chefs d'établissement | 372 |
| 7.2.1. | L'accueil de l'élève allophone à l'école..... | 372 |
| 7.2.2. | Des équipes éducatives expertes pour la prise en charges des élèves migrants | 377 |
| 7.3. | Conclusion..... | 383 |
| CHAPITRE 8. ANALYSE DES DISCOURS DE PARENTS | | 385 |
| 8.1. | Les recherches sur le rôle des parents et les perspectives des enfants | 386 |
| 8.2. | Portrait des parents | 389 |
| 8.3. | Analyse des discours des parents | 393 |
| 8.3.1. | Les représentations de l'école française..... | 393 |
| 8.3.2. | Les stratégies de soutien de la scolarité de leurs enfants | 397 |
| 8.3.3. | Les attentes vis-à-vis de l'école..... | 410 |
| 8.3.4. | La place des langues familiales les stratégies de soutien | 423 |
| 8.3.5. | Conclusion..... | 431 |
| Conclusion | | 435 |
| Bibliographie..... | | 443 |
| Annexes | | 482 |
| Résumé | | 500 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| <i>Tableau 1 : Les élèves ayant participé aux entretiens focus group (FG)</i> | 169 |
| <i>Tableau 2 : Les parents ayant participé aux entretiens individuels (EI)</i> | 170 |
| <i>Tableau 3 : Les entretiens avec les enseignants</i> | 171 |
| <i>Tableau 4 : Les entretiens avec les chefs d'établissement</i> | 172 |
| <i>Tableau 5 : Les entretiens avec les inspecteurs</i> | 172 |
| <i>Tableau 6 : Les élèves ayant participé aux entretiens individuels (EI)</i> | 173 |
| <i>Tableau 7 : Les élèves ayant participé au projet multilingue/multimodal</i> | 175 |
| <i>Tableau 8 : Les élèves ayant participé aux entretiens focus group (FG3)</i> | 176 |
| <i>Tableau 9 : Les conventions de transcription</i> | 177 |
| <i>Tableau 10 : Tableau synthétique des élèves ayant participé à notre projet</i> | 193 |
| <i>Tableau 11 : Les élèves ayant participé au projet multilingue / multimodal</i> | 262 |
| <i>Tableau 12 : Les inspecteurs et les chefs d'établissement</i> | 358 |
| <i>Tableau 13 : Les parents ayant participé aux entretiens</i> | 392 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| <i>Figure 1 : Ecriture longue (espagnol)</i> | 264 |
| <i>Figure 2 : Parler de soi (espagnol / français)</i> | 264 |
| <i>Figure 3 : Choix des extraits et correction avec l'aide de l'enseignant</i> | 265 |
| <i>Figure 4 : Recherche d'adjectifs pour se décrire</i> | 265 |
| <i>Figure 5 : Carte de correspondance recto/extérieur (Xhyle)</i> | 276 |
| <i>Figure 6 : Carte de correspondance verso/intérieur (question/réponse)</i> | 276 |

Liste des photos

| | |
|--|-----|
| <i>Photo 1 : Diego photographié par Melania</i> | 272 |
| <i>Photo 2 : Benara et Zita photographiées par Mandana</i> | 273 |
| <i>Photo 3 : Semi</i> | 274 |
| <i>Photo 4 : Diego</i> | 278 |
| <i>Photo 5 : Mandana</i> | 280 |
| <i>Photo 6 : Mandana et Zita</i> | 282 |
| <i>Photo 7 : Arpad</i> | 283 |
| <i>Photo 8 : Valinda</i> | 285 |

Liste des annexes

| | |
|--|-----|
| <i>Annexe 1 : Autorisation parentale</i> | 483 |
| <i>Annexe 2 : Questionnaire : élèves</i> | 485 |
| <i>Annexe 3 : Guide d'entretien : élèves « Focus group »</i> | 487 |
| <i>Annexe 4 : Guide d'entretien : enseignants</i> | 489 |
| <i>Annexe 5 : Guide d'entretien : chefs d'établissement</i> | 491 |
| <i>Annexe 6 : Guide d'entretien : inspecteurs</i> | 493 |
| <i>Annexe 7 : Guide d'entretien : parents</i> | 495 |
| <i>Annexe 8 : Guide d'entretien : élèves « Focus group » Projet autobiographique</i> | 497 |
| <i>Annexe 9 : Poème de Jacques Prévert</i> | 499 |

Liste des abréviations et acronymes

| | |
|---------|---|
| ASE | Aide sociale à l'enfance |
| ASH | Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés |
| BAC | Baccalauréat |
| BAC Pro | Baccalauréat professionnel |
| BEP | Brevet d'études professionnelles |
| BO | Bulletin officiel (de l'Education nationale) |
| CADA | Centre d'accueil pour les demandeurs d'asile |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CASNAV | Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage |
| CECRL | Cadre européen commun de référence pour les langues |
| CEFISEM | Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants |
| CFG | Certificat de formation générale |
| CIO | Centre d'information et d'orientation |
| CLA | Classe d'accueil |
| CLA/NSA | Classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement |
| CLIN | Classe d'initiation |
| CM2 : | Cours moyen 2 ^{ème} année |
| CPE | Conseiller principal d'éducation |

| | |
|--------|---|
| COP | Conseiller principal d'éducation |
| DELFB | Diplôme d'études en langue française |
| DEPP | Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance |
| DGSCO | Direction générale pour l'enseignement scolaire |
| DNB | Diplôme national du brevet |
| EANA | Élèves allophones nouvellement arrivés |
| ECLAIR | Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite |
| EFIV | Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs |
| ELCO | Enseignement des langues et cultures d'origine |
| ENAF | Élèves nouvellement arrivés en France |
| ESPE | Écoles supérieures du professorat et de l'éducation |
| FAC | Faculté |
| FIL | Formation d'initiative locale |
| FLE | Français langue étrangère |
| FLM | Français langue maternelle |
| FLS | Français langue seconde |
| FLSco | Français langue de scolarisation |
| IA-IPR | Inspecteur académique – inspecteur pédagogique régional |
| IEN | Inspecteur de l'éducation nationale |
| INSEE | Institut national de statistique et d'évaluation |
| IUFM | Institut universitaire de formation des maîtres |

| | |
|---------|---|
| MEN | Ministère de l'éducation nationale |
| PAF | Plan académique de formation |
| RASED | Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté |
| REP /+ | Réseau d'éducation prioritaire |
| SCOLENA | Scolarisation des élèves nouvellement arrivés |
| SEGPA | Section d'enseignement général et professionnel adapté |
| ULIS | Unités localisées pour l'inclusion scolaire |
| UNESCO | United Nations Educational Scientific and Cultural Organization |
| UPE2A | Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants |
| UPI | Unité pédagogique d'intégration |
| PPRE | Programme personnalisé de réussite éducative |
| ZEP | Zone d'éducation prioritaire |
| ZUP | Zone d'urbanisation prioritaire |

Introduction

Quand on nous demande d'où nous sommes, ne répondons jamais d'Athènes ou de Corinthe, mais toujours de l'univers. Pourquoi parler d'Athènes et non tout simplement du coin de terre, où à ta naissance, fut jeté ton humble corps ?

Epictète¹

À la lecture de ces mots, quelques années auparavant nous nous sommes demandée comment se pouvait-il que des mots si anciens sonnent aussi juste et soient toujours actuels. Comment est-ce possible que d'un passé aussi lointain ces lignes, comme une bouteille à la mer, nous arrivent de nulle part et nous interpellent si intimement. Nos vies, si singulières, si différentes de celles des autres et encore plus de celles de l'Antiquité, peuvent-elles se faire écho ? Ces mots reviennent sans cesse dans notre mémoire et nous interrogent.

D'où sommes-nous ? Pourquoi sommes-nous là où nous sommes ? En quoi nos vies et nos trajectoires déterminent-elles notre devenir ? Autant de questions qu'on se pose ou qu'on nous pose. Quand on vient d'ailleurs, une part de nous-même y est restée pour qu'ensuite nous retrouvions une autre vie. « Etre né quelque part... » dit la chanson : nous naissons quelque part mais ce n'est pas pour autant que nous y vivrons toujours. Alors comment trouver sa place, comment faire sien un monde qui ne nous appartient pas et qui nous a précédé ? C'est la question que tous ces jeunes venus d'ailleurs m'ont posée un jour ou l'autre. Etre un immigré, un étranger est devenu commun ; ce n'est pas pour autant que cela nous permettra d'arriver à se trouver une place, notre place.

Nous partageons avec nos sujets un bout d'histoire, cette expérience nous aura mutuellement marquée et a fait que nos vies ne seront plus jamais les mêmes.

¹ « *Ce qui dépend de nous* », Manuel et entretiens, traduction de Myrto Gondicas, Paris, Ed. Arléa, 1995, p.64

Voici quelques-unes des questions que tous l'on pourrait facilement se poser. Nos rencontres façonnent nos vies, certes, mais il en y a d'autres qui les transforment, à jamais. C'est en effet à la fois nos chemins de vie mais aussi nos rencontres qui font que nous sommes en train de poser ces mots sur le papier.

Les rencontres, il n'y a que ça dans nos vies, que l'on y prête attention ou pas, elles nous touchent et orientent nos choix de vie. Savoir s'en saisir pour en faire une force n'est pas toujours chose facile. « We are only humans after all » mais quels humains, trop humains.

C'est évidemment cela que nous cherchons à travers cette thèse qui n'aurait jamais pu voir le jour si nos chemins (le nôtre et celui des élèves) ne s'étaient pas croisés. Ce sont bien ces carrefours de vies et ces trajectoires qui font de nous ce que nous sommes. Que cherchons-nous ? Difficile de le savoir avec certitude... nous cherchons l'espoir de meilleurs lendemains. Tout comme ces jeunes adolescents que nous avons croisés sur notre chemin et qui nous ont fait l'honneur de leur confiance.

Ainsi, le point de départ de ce travail de recherche qui est le nôtre aujourd'hui prend sa source dans ces rencontres nombreuses, ô combien riches d'humanité. Aussi avons-nous eu le privilège et la joie d'en rencontrer beaucoup tout au long de nos années d'enseignement auprès d'élèves nouvellement arrivés en France. C'est ainsi que nous avons eu la chance et le privilège de côtoyer des jeunes au talent humain incomparable. Ils ont su nous inspirer et nous conduire vers de nouveaux chemins. Fruit de rencontres et d'expériences, cette thèse est à la croisée de vies, de chemins empruntés parfois sans savoir où chacun d'eux nous mènera. Cet usage du monde et les rencontres, déterminantes, font que nos vies ne seront plus jamais pareilles.

Ce qui est important ce n'est pas d'où tu viens mais où tu es maintenant et où tu vas... Cette phrase a été écrite par un jeune garçon d'à peine 13 ans, elle est saisissante. Elle est pleine de sens et de courage. Comment embrasser son passé pour apprécier le présent et s'engager vers le futur ? Cette phrase pourrait être la nôtre et s'appliquer à n'importe lequel parmi nous puisque nous ne sommes pas des êtres sans passé : nous sommes tous ancrés quelque part et cela nous retient. Fruit d'une rétrospection sur sa propre existence cette phrase résume toute une vie alors même qu'elle a à peine commencée.

L'amorce de notre travail de recherche réside dans le souci d'écouter leurs voix et de tenter de comprendre comment ils font face aux défis que leur nouvelle vie leur impose et que la plupart d'entre eux n'ont pas choisis.

Nous avons voulu ainsi comprendre comment les élèves allophones nouvellement arrivés en France vivent leur scolarité ? Ainsi, par le biais des entretiens focus groups, les élèves ont pu exprimer leurs points de vue personnels sur leur parcours scolaire. Les questionnements identitaires et (pluri)linguistiques ont émergé en lien avec les expériences de vie et les représentations qui les sous-tendent.

Pour tenter de répondre à notre problématique de départ, à savoir comment ces élèves s'intègrent dans l'école française, nous avons également souhaité interroger le regard de l'institution scolaire à travers les témoignages de professeurs, de chefs d'établissement, et d'inspecteurs et d'autre part le regard familial à partir des témoignages de parents.

Par ailleurs, nous avons voulu examiner la place des langues premières des élèves dans les apprentissages scolaires. Le lien entre langue et identité a depuis longtemps été démontré par les chercheurs de différentes disciplines et, de ce fait, il nous a semblé indispensable d'y porter une attention particulière. Nous avons ainsi essayé de comprendre, à partir d'un projet basé sur les notions de multilittératie et de multimodalité portant sur l'autobiographie, en quoi la prise en compte de la langue première des élèves leur permet de mieux progresser dans les apprentissages en général et dans celui du français en particulier. Nous avons aussi réfléchi aux apports d'une telle démarche sur le plan de la reconstruction identitaire de ces élèves.

Nous avons donc cherché à comprendre à travers notre recherche :

- comment ces élèves vivent-ils leur scolarité en France ?
- comment les enseignants vivent-ils le fait d'avoir ces élèves dans leurs classes ?
- comment les principaux d'établissement les accueillent-ils dans leurs établissements scolaires ?
- comment les inspecteurs en charge du dossier des élèves nouvellement arrivés négocient-ils les politiques institutionnelles pour les adapter aux besoins du terrain et ainsi mieux prendre en compte les besoins spécifiques de ces élèves ?
- comment les familles des élèves nouvellement arrivées vivent-elles la scolarité de leurs enfants ?

- quelle place est faite pour la langue des élèves à l'école ?

Ces questions ont posé les jalons de notre recherche et se sont peu à peu affinées avec la progression du recueil des données et de nos premières analyses. Par ailleurs, engagés dans une démarche qualitative et ethnographique, nous savions que notre recherche ne pouvait qu'évoluer au fur et à mesure de nos rencontres et de nos questionnements. Dans un va-et-vient avec les discours que nos informateurs nous ont confiés, nous avons été à même d'évoluer sur le chemin de la réflexion. Ce que nous souhaitons mettre au jour avec cette recherche, c'est la richesse des parcours de vie, richesse qui se retrouve aussi dans leurs relations avec les autres, d'où naissent de nouvelles identités et de nouvelles langues. À travers cette recherche, nous nous interrogerons quant aux leviers possibles pour une intégration plus facile et plus respectueuse de leurs identités et de leur personne. A partir de nos questionnements, nous avons cherché à identifier les moyens qu'ils emploient pour s'adapter à leur nouvelle vie et aux défis qu'elle leur soumet. À la suite de Norton (2000), nous pensons que l'expérience de vie en tant qu'immigré et l'apprentissage de la langue du pays mettent en jeu des relations de pouvoir inédites pour ces jeunes et leurs familles. Aussi leurs capacités à s'imposer, à reconquérir une place et une voix audible montrent leurs formidables ressources personnelles et leur pouvoir d'action. L'acquisition de la langue du pays, dans notre cas le français, est pour eux primordiale. Espérer retrouver une identité en accord avec leur sens intime de soi passe par l'apprentissage de la langue. Notre analyse prend appui sur le discours de treize jeunes qui nous ont fait part de leurs préoccupations respectives, des difficultés qu'ils ont dû affronter pour retrouver une place à l'école et plus largement dans la société. La façon dont ils ont négocié les relations de pouvoir auxquelles ils ont dû faire face, nous renseigne sur la manière dont on peut les aider. Au lieu d'imaginer ce qui est bon pour eux et ce qui les aidera, écoutons plutôt leurs voix car ils sont à même de nous dire comment les comprendre et donc comment agir. Il est, de ce fait, absolument indispensable de prêter une oreille attentive à leurs récits. Aussi notre préoccupation en tant que chercheuse a été l'adaptation au nouveau.

Cette thèse s'inscrit dans deux champs disciplinaires : essentiellement, dans le champ de la sociolinguistique mais aussi, dans une moindre mesure, dans celui de la didactique des langues secondes. C'est à travers les outils de la sociolinguistique telle que l'analyse du discours que nous cherchons à faire sens de nos données. La didactique des langues secondes

nous permet, quant à elle, d'interroger la pertinence des activités multilittéraciques et multilingues à partir d'une démarche pédagogique que nous avons mise en œuvre.

Notre thèse comprend huit chapitres.

Le chapitre I, divisé en trois parties, se propose dans un premier temps de présenter les aspects historiques du contexte en s'appuyant sur un bref historique des notions telles que *nation*, *immigré*, etc pour ensuite questionner les politiques linguistiques éducatives et les dispositifs d'accueil.

Dans un deuxième temps, il interrogera les aspects sociaux : les chiffres clés pour apprécier l'ampleur du phénomène migratoire puis interrogera l'évolution des dénominations pour ensuite rendre compte de la diversité des parcours des élèves migrants et des choix d'orientation qui leur sont offerts.

La troisième partie aborde les questions liées à la didactique du français langue seconde en interrogeant les notions relatives au plurilinguisme en se limitant au contexte français.

Le chapitre II, qui aborde les éléments théoriques des notions centrales de notre étude, comprend quatre parties : la première porte sur la notion d'intégration en la mettant en regard avec notions associées telles que *assimilation*, *insertion* et *inclusion*. La deuxième s'intéresse au plurilinguisme en tant qu'approche sociale ainsi qu'à l'éducation plurilingue. La troisième partie abordera conjointement les notions de *représentation* et d'*idéologie linguistique*. La dernière partie s'intéressera aux notions de *pouvoir* qu'elle essaiera de définir puis à celle d'*identité* en lien avec le contexte éducatif.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie mise en œuvre. Nous expliquerons tout d'abord les outils de recherche auxquels nous faisons appel. Nous nous positionnons d'un point de vue interne 'emic' afin de rendre compte du vécu scolaire des élèves nouvellement arrivés en France en essayant de comprendre les processus à l'oeuvre dans leur intégration scolaire. Puis, nous décrirons la technique de recueil des données avec ces trois phases. Nous interrogerons également les questions éthiques concernant le recueil des données. Nous rendrons compte de la constitution de l'échantillon et du recueil des données pour finir avec l'explicitation du traitement de nos données par l'analyse du discours.

Le quatrième chapitre présente l'analyse des discours d'élèves selon trois mouvements : le premier s'intéresse au vécu scolaire des élèves nouvellement arrivés en France ; le deuxième

point analysera les discours de ces derniers au regard de l'apprentissage de la langue de l'école ; le dernier point concernera l'orientation en tant que moment-clé du projet scolaire des élèves.

Le cinquième chapitre abordera la partie didactique de notre recherche en analysant un projet pédagogique multilingue et multimodal mené avec des élèves migrants nouvellement arrivés. Il présentera les objectifs et la mise en œuvre du projet pour ensuite analyser quelques productions photographiques, textuelles et discursives d'élèves.

Le sixième chapitre s'intéressera aux discours de trois enseignants engagés dans une démarche intégrative des élèves. Nous analyserons leurs discours selon quatre points : la formation, les représentations, les stratégies ainsi que leur positionnement quant à l'orientation de ces derniers.

Le septième chapitre se propose d'analyser les discours de cinq responsables éducatifs, en l'occurrence de deux inspecteurs et de trois chefs d'établissement. Nous nous intéresserons aux mesures prises par ces agents de terrain dans le cadre de leurs missions respectives pour essayer de comprendre en quoi les actions peuvent constituer des leviers pour améliorer la prise en charge des élèves nouvellement arrivés. Seront ainsi analysées deux actions spécifiques menées par les deux inspecteurs ; puis, nous observerons les discours des chefs d'établissement plus particulièrement engagés dans l'accueil des élèves. Un point concernera également les actions de formation à mener et les besoins qui ont émergé relativement à la prise en charge de ces élèves.

Le dernier chapitre, quant à lui, traitera des discours des parents des élèves allophones, discours qui seront analysés selon cinq points : les représentations des parents envers l'école et les enseignants, les stratégies adoptées pour soutenir et accompagner la scolarité de leurs enfants, les attentes vis-à-vis de l'école, la vision de l'avenir de leurs enfants et la place des langues familiales associée aux stratégies de soutien mises en œuvre.

La conclusion rassemblera les discours en s'appuyant sur la triangulation des données afin de dégager les lignes de force qui permettent de mettre au jour et de sérier les leviers d'une intégration réussie.

CHAPITRE 1. DIMENSION CONTEXTUELLE DE L'ETUDE

Les aspects historiques, sociaux et linguistiques de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Dans ce chapitre, nous allons mettre en lumière les spécificités du contexte français dans lequel s'inscrit la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, déclinées selon trois aspects : historique, social et linguistique.

La première partie abordera la dimension historique des éléments contextuels qui définissent l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France tels que la terminologie associée, les politiques linguistiques éducatives et les dispositifs d'accueil.

La deuxième partie s'intéressera aux aspects sociaux de ce public spécifique que représentent les élèves allophones nouvellement arrivés pour situer l'importance du phénomène migratoire en termes de chiffres puis présentera brièvement les différents parcours de ces jeunes, ainsi que les dénominations qui ont eu cours à leur égard dans l'institution scolaire. Un dernier point concernera les questions liées à leur orientation scolaire.

La troisième partie, quant à elle, abordera la question de la didactique du français à l'école et des enjeux sous-jacents pour l'enseignement du français auprès des élèves nouvellement arrivés en France.

1.1. Aspects historiques

Dans cette première partie, nous abordons la dimension historique des éléments contextuels qui définissent l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

1.1.1. Repères historiques et terminologiques : étranger, immigré, nation, langue.

Nous commencerons par un bref historique de quelques mots-clés afin de mieux comprendre leur inscription dans le temps et dans l'espace français actuel.

Comme le souligne Blanc-Chaléard (2001), on ne peut aborder le thème de l'intégration sans tout d'abord, nous intéresser aux questions d'immigration. Son ouvrage, intitulé *Histoire de l'immigration*, permet d'avoir un aperçu des différents changements sociétaux liés à l'immigration au cours des derniers deux siècles en France.

Selon les moments de l'histoire, l'*étranger* incarne différents types de population sans forcément tenir compte de son origine. Pendant l'*Ancien Régime*, l'étranger est celui qui est né hors du royaume, en opposition au *sujet du roi*. De par sa situation juridique, il est sujet à des traitements différents, il est notamment soumis au *droit d'aubaine* selon lequel tous ses biens reviennent au roi s'il décède sans enfants nés en France. De plus, il est exclu des fonctions publiques, des métiers du droit ou de l'université. Cependant l'élite peut bénéficier d'accommodements ou de la naturalisation qui la soustrait de ces contraintes. Par ailleurs, comme le précise Blanc-Chaléard (2001 :6), des incertitudes sur « qui est français et qui ne l'est pas » persistent notamment à cause de fréquentes modifications de frontières. Ces incertitudes se retrouvent également dans les représentations, ajoute Blanc-Chaléard, car le royaume est composé d'une diversité de dialectes et, par conséquent, l'identité est définie par l'appartenance locale ; l'*étranger* étant *celui qui vient d'ailleurs*, sans se préoccuper de son origine. Ainsi à Paris, les Auvergnats étaient considérés aussi étrangers que les Allemands, tout comme les Juifs considérés comme des *étrangers de l'intérieur*.

Avec la Révolution française, les sujets deviennent des citoyens qui détiennent désormais la souveraineté nationale, ce qui donne naissance à ce que Blanc-Chaléard appelle l'*étranger* « moderne ». L'étranger est accepté dans une logique universelle qui ne tient pas compte des origines du moment qu'il partage les aspirations communes de la nation, notamment celles de la liberté.

Le concept de *nation* prend naissance au même moment. La *nation* est donc de nature politique et, à ses prémices, elle accueille volontiers les *étrangers*. La nation est un concept, une communauté « imaginée » (Anderson, 1991) alors que l'Etat est une entité politique. Elle

refuse dans ses principes de considérer les différences entre les citoyens mais, en pratique, elle se consolide par le rejet de l'étranger ou du « non-national » potentiellement menaçant.

L'*immigration* naît à partir des migrations de masse dans les années 1860-1870 où la révolution industrielle et celle des transports permettent aux hommes de se déplacer. L'immigration commence donc à partir de ces mutations contemporaines.

Les premiers *immigrants* qui arrivent en masse en France sont les Italiens. L'immigration s'accélère ensuite, les étrangers sont des voisins, essentiellement des Belges et des Italiens : ils représentent *les premières figures de l'immigré en France*.

Jusqu'à la Première Guerre mondiale, l'immigration vers la France est libre. Mais la consolidation de la nation en État républicain fait que l'étranger devient l'envers du national. Ainsi, l'Italien constitue à la fin du XIXe siècle l'étranger idéal pour jouer le rôle *d'envers national* (Blanc-Chaléard 2001). Puis les Juifs deviennent la cible du racisme en tant que figure menaçante en ces temps de mutation.

Il ne nous est pas possible ici de résumer les travaux de Blanc-Chaléard, nous dirons seulement que la loi fondatrice de la nationalité française et de la naturalisation fut votée en 1889. Pour être l'égal des Français il faut être naturalisé. Ainsi, de nombreux immigrants belges et italiens présents depuis longtemps en France vont choisir cette assimilation juridique qui représente pour eux l'aboutissement d'une intégration sociale déjà engagée.

Aujourd'hui, les notions *d'étranger* et *d'immigré* sont des notions bien distinctes. Le Haut Conseil à l'Intégration les définit de la manière suivante :

Un étranger est :

*Une personne qui ne possède pas, sur le territoire français, la nationalité française, soit qu'elle possède (à titre exclusif) une autre nationalité, soit qu'elle n'en possède aucune (apatride). Les personnes de nationalité française possédant une nationalité double ou plurielle ne sont considérées en France que comme françaises, en application d'une règle générale du droit applicable en tous pays.*²

De plus, dans la définition de l'INSEE³ qui reprend la définition du HCI, il est encore précisé qu'une personne peut être considérée comme étrangère tout en étant née en France. Donc, le principe qui prévaut est la possession de la nationalité.

Un immigré, quant à lui est :

² <http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html#E>

³ <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/etranger.htm>

Une personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable.

La définition proposée par l'INSEE⁴ complète cette explication en y ajoutant que :

Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangères et immigrées ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigrés est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient Français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré.

Selon ces définitions, ce n'est donc pas la nationalité qui importe comme pour la notion d'étranger, mais l'origine géographique, si la personne est née ou non en France. Néanmoins le vocable « issu de l'immigration », largement employé notamment par les médias, continue à stigmatiser des personnes nées en France et ayant la nationalité française, appartenant à la deuxième et troisième génération d'immigrés.

Enfin, il est nécessaire d'aborder la question de la *langue* qui est inséparable de celle de la formation de la nation. L'idée de l'unification de la population par la langue remonte au Moyen-Âge (Chevalier 2009, Noiriel 2001). Mais la volonté d'unir la nation par la langue et de former des citoyens se cristallisent avec la Révolution française. C'est sous la Troisième République que les lois Ferry (1881-1882) vont imposer le français comme langue de l'instruction pour tous les élèves, en plus des principes de l'école obligatoire, laïque et gratuite. Sa mise en œuvre est rendue possible par « la constitution d'un corps national d'enseignants soumis aux instructions du ministère et qui va s'identifier à l'idéologie de la francisation et de la laïcisation » (Woehrling, 2013 :76, dans Young, 2014b :78). Par conséquent, les « autres » langues sont exclues de l'école et le monolinguisme français devient doctrine d'État (Kremnitz 2013)

Garant de l'unité nationale, la position du français comme langue nationale est renforcée en 1992 par l'ajout de l'article 2 à la Constitution qui affirme que la langue de la République est le français.

⁴ <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/immigre.htm>

Pour ce qui est de l'école, l'article L121-3 du code de l'Education prévoit que « la langue de l'enseignement, des examens et des concours [...] dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français ».

1.1.2. Les politiques linguistiques éducatives : entre directives européennes et textes officiels français

Auger (2010 :9) explique que « les textes officiels permettent de comprendre quelle est la position de l'Union européenne et de la France sur la question des élèves nouvellement arrivés ». C'est pourquoi, nous allons commencer par passer en revue les textes européens et les textes nationaux.

1.1.2.1. Politiques linguistiques éducatives en Europe

Il existe au niveau européen deux instances intervenant dans le domaine des langues : l'Union européenne et le Conseil de l'Europe.

Pour ce qui est de l'Union européenne, les dernières publications font part de la volonté d'orienter les politiques des Etats membres vers des politiques linguistiques éducatives en insistant sur la dimension multilingue et en prenant en compte la diversité des langues parlées par les élèves à l'école. Il faut préciser que son domaine d'intervention prioritaire se situe dans le secteur économique et budgétaire dans lequel elle peut intervenir pour établir des normes et fixer des dispositifs de régulation, alors qu'elle « ne saurait exercer une autorité dans le domaine des langues » (Coste, 2014). En effet, son intervention se limite à la production de statistiques, à l'émission de recommandations, au financement d'initiatives éducatives multilatérales à travers des programmes incitatifs comme Erasmus. Cependant, il faut noter que les initiatives de l'Union européenne ont une certaine influence sur les pratiques, les représentations voire les apprentissages des langues (Coste 2014).

Le Conseil de l'Europe est connu dans un premier temps pour son intervention dans le champ de l'enseignement des langues puis, au cours des années 90, il s'affirme comme un acteur européen dans le domaine des politiques linguistiques (Truchot 2014). Cependant, n'ayant pas de pouvoir normatif, ses interventions se limitent à la diffusion de textes incitatifs sous la forme de recommandations à l'attention des Etats membres.

1.1.2.1.1. L'Union européenne

L'Union européenne, œuvrant dans l'intérêt de ses pays membres, a adopté plusieurs textes importants dans l'objectif de développer le recours à l'immigration choisie et de renforcer l'intégration des étrangers.

Une des premières directives de l'Union européenne (06-08-1977), à l'époque Communauté Economique Européenne (CEE), en direction des enfants de travailleurs migrants et de leur scolarisation, fait son apparition en 1977. Même si l'objectif principal de ce texte est l'amélioration des conditions de circulation des travailleurs des étrangers plutôt que l'enseignement aux enfants de migrants, il incitera les pays membres à s'engager dans l'organisation d'«un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil et à faciliter, si possible dans le cadre de l'école et en liaison avec les pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle et de leur culture (en coopération avec les états d'origine)» (Auger, 2010 :9). On assiste, par cette démarche, aux débuts des approches interculturelles qui s'imposeront progressivement dans la plupart des Etats membres avec comme objectif de favoriser le respect et la compréhension entre tous les élèves. Cependant de manière implicite, en poursuivant l'étude de la langue culture d'origine, il s'agit d'encourager à terme le retour au pays, précise Auger (2010 :9).

Toutefois, la nécessité de promouvoir la connaissance des langues au sein de l'Union européenne devient évidente. Ainsi, en 1995 le Conseil de l'Union européenne adopte une résolution qui prévoit l'apprentissage, par les élèves, de deux autres langues de l'Union européenne en plus de leur langue maternelle. Cet objectif sera par la suite reformulé sous une forme plus large en précisant que tout citoyen en Europe devrait connaître deux langues en plus de sa langue maternelle.

Face à l'intensité des migrations qu'a connue l'Union européenne, il a été nécessaire de mettre en place des textes spécifiques sur les thématiques de l'accueil, l'intégration, l'éducation des migrants dans l'Union Européenne.

Depuis l'entrée en vigueur, en 1999, du Traité d'Amsterdam (1997), la politique en matière d'immigration est devenue un des domaines de responsabilité de l'Union européenne qui vise à harmoniser les conditions d'entrée et de séjour des immigrants et des demandeurs d'asile entre les Etats membres. De ce fait, un des objectifs actuels de l'Union européenne est le contrôle des flux migratoires et l'intégration des populations immigrées en situation régulière. Ainsi, un Pacte européen sur l'immigration et l'asile a été approuvé en 2008 par les chefs d'État et de gouvernement de l'Union européenne. Suite aux travaux menés par la commission européenne, matérialisés par l'édition du *Livre vert* en 2008, ayant pour titre « Migration et

mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens »⁵, le Parlement européen a adopté en 2009 une « Résolution sur l'éducation des enfants de migrants »⁶ dans laquelle figure une série de recommandations déclinées en quarante-six points et qui invite les Etats membres à renforcer leur politique en matière de scolarisation.

Citons quelques-uns de ces points qui mettent en avant :

- la maîtrise de la langue du pays d'accueil pour les jeunes migrants et l'importance des mesures prises pour permettre son apprentissage
- la nécessité de veiller à ne pas créer des écoles ghettos ou des classes spéciales pour les enfants migrants
- la nécessité de garantir une éducation aux enfants de migrants légaux, y compris l'enseignement des langues officielles du pays d'accueil, ainsi que la promotion de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine
- la nécessité d'impliquer les familles et autres membres de la communauté dans le processus d'intégration sociale des immigrés
- l'importance de la diversité au sein de l'école
- l'obsolescence de la directive 77/486/CEE du 25 juillet 1977 relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants et sa nécessaire remise à jour

Comme l'indique le *Rapport des Inspections générales de l'éducation nationale*⁷ (MEN, 2009 :12), par ces positions et orientations, les instances européennes souhaitent rappeler aux Etats membres la nécessité de la poursuite des politiques engagées afin de réduire les fractures scolaires et sociales existantes et de viser la réussite scolaire du plus grand nombre. On constate également que ces textes et ces recommandations se font uniquement en direction des migrants légaux, les migrants illégaux et leurs enfants ne sont pas pris en considération. On peut également y retrouver des points de concordance avec ce qui sera repris dans les *Instructions officielles*⁸ françaises concernant la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et qui verra le jour en octobre 2012.

⁵ com/2008.0423 final accessible sur : <http://eur-lex.europa.eu>

⁶ A6-0125/2009 accessible sur : <http://europarl.europa.eu>

⁷ Ce rapport intitulé *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, publié en 2009 est la synthèse d'une étude visant à évaluer le dispositif de scolarisation des élèves nouvellement arrivés. C'est un rapport collectif, rédigé par un groupe d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale et un groupe d'inspecteurs de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (IGEN 2009)

⁸ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

1.1.2.1.2. Le Conseil de l'Europe

En tant qu'acteur européen des politiques linguistiques en relation étroite avec les états membres, le Conseil de l'Europe entreprend un certain nombre d'actions. De plus, il dispose d'une unité de politiques linguistiques dédiée aux questions de *politique linguistique éducative* qui produit de nombreux documents, rapports et recherches publiés en anglais et en français, sur leur site. Cette unité organise également des conférences comme celle intitulée *L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche* organisée à Strasbourg les 30 mars et 1^{er} avril 2016 qui a donné lieu à une publication chez De Gruyter Mouton.

Mais revenons plus spécifiquement aux questions relatives aux textes officiels européens. En 1992, le Conseil de l'Europe fait adopter un texte juridique de portée européenne, la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*.⁹ Cependant, ce texte ne devient applicable dans un Etat qu'à partir du moment où il a été ratifié par celui-ci. La raison pour laquelle nous mentionnons ce texte est qu'il permet de mettre en perspective les différentes actions qui vont suivre par après, en lien avec les langues et plus particulièrement le plurilinguisme. Par ailleurs, cette charte aura un retentissement national et soulèvera de nombreux questionnements concernant les langues présentes sur le territoire national.

C'est à la suite de la conférence, intitulée *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*, organisée en 1999 par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe que l'orientation de cette institution va se cristalliser autour des questions de langues fondées sur les concepts de plurilinguismes, de diversité linguistique, de citoyenneté démocratique et de cohésion sociale (Truchot, 2014). C'est en suivant cette orientation que va naître en 2001 le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, dans lequel la notion de plurilinguismes devient centrale (Hélot, 2007). Il décrit les capacités langagières, les savoirs mobilisés, les situations et les domaines dans lesquels la langue étrangère peut être utilisée pour communiquer. La description de la maîtrise d'une langue étrangère telle que proposée par le CECR distingue des types de compétences et sous-compétences à l'aide de descripteurs. Comme l'expliquent Beacco et Cherkaoui Messin (2010 :102) ce qui est visé par le Conseil de l'Europe, c'est l'éducation plurilingue et

⁹ Adopté par le Conseil des ministres du Conseil de l'Europe le 25 juin 1992

interculturelle. Ainsi, la diversité des langues est envisagée du point de vue du locuteur qui possède un répertoire pluriel de langues.

En 2007, est publié le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* dont l'objectif affirmé est la mise en œuvre d'une éducation plurilingue (Beacco et al, 2010) pour laquelle toutes les formes d'apprentissage linguistique sont sollicitées (Truchot, 2014). Il souligne la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques éducatives afin de lutter contre l'exclusion sociale et de renforcer la citoyenneté démocratique européenne (Beacco et al, 2010).

Afin de favoriser, dans les pays membres, la prise en compte explicite et de façon conséquente de l'éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums, un *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* a été publié en 2010. Il incite les Etats membres à revoir leurs politiques linguistiques éducatives et à modifier leurs curriculum suivant les recommandations du guide.

La réflexion, en ce sens, du Conseil de l'Europe se poursuit autour de la question de l'enseignement des langues et dans le but d'élargir sa vision à l'ensemble des langues présentes dans l'école.

Ainsi, accorder une meilleure attention à la réussite de tous les apprenants devient une priorité politique au sein du Conseil de l'Europe. Dans son rapport de 2013, Goullier justifie cette priorité politique par un avancement de la réflexion sur la place des « langues dans l'école » :

l'articulation entre le répertoire individuel de compétences linguistiques et culturelles et le concept de « langues dans l'école » a permis d'intégrer à la réflexion sur l'éducation la contribution de toutes les langues présentes dans l'établissement et la communauté éducative, qu'elles y soient enseignées ou non. Et bien évidemment, le rôle de la ou des langues de scolarisation est dès lors apparu très vite, de même que l'indispensable distinction entre la langue de scolarisation comme matière et les dimensions linguistiques dans l'enseignement et l'apprentissage des différentes matières.

(Goullier 2013 : 4)

On constate que cette réflexion aborde de manière ouverte la présence au sein même de l'école d'une pluralité des langues participant à l'éducation et s'intéresse en particulier au rôle de la / des langue(s) de scolarisation. Cet intérêt porté à la langue de scolarisation faisait déjà partie du projet du Conseil de l'Europe engagé dès 2006 sous l'égide du projet fédérateur

Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation. Il propose, entre autres, d'apporter « une réponse très concrète aux priorités que sont l'inclusion et la cohésion sociale » (2012 :3).¹⁰

Deux récentes recommandations donnent suite à ces réflexions et concertations entre pays membres. Ainsi, en décembre 2012, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe adopte une Recommandation CM/Rec(2012)13 à l'attention des Etats membres qui les incitent à entreprendre des mesures pour rechercher la qualité dans l'éducation¹¹. Ce texte insiste sur le fait que la qualité ne peut être atteinte sans le respect des objectifs d'inclusion et d'équité. On arrive ainsi à la notion de l'éducation inclusive qui, pour être effective, doit poursuivre deux objectifs : lutter contre l'échec scolaire et respecter les besoins et les aptitudes de chaque élève. (Goullier, 2013 :4).

La plus récente recommandation, Recommandation CM/Rec(2014)5¹², du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe concerne l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire. Elle a été adoptée en avril 2014 et fait suite aux différentes réflexions et séminaires intergouvernementaux qui ont eu lieu sur le sujet depuis 2006. Elle porte sur le développement de compétences dans la/les langue(s) de scolarisation, indispensable(s) à un apprentissage réussi tout au long de la scolarité. Concernant les objectifs poursuivis, on peut lire sur le site du Conseil de l'Europe :

*Le projet met l'accent sur i) la langue en tant que matière scolaire ii) la langue en tant que moyen d'instruction et d'apprentissage dans le curriculum ; iii) des convergences possibles entre les langues de scolarisation et les langues étrangères dans une approche globale ou holistique à la politique linguistique éducative visant la promotion de la cohérence dans le développement du répertoire plurilingue de l'apprenant.*¹³

On constate ainsi, au fil du temps, dans les travaux du conseil de l'Europe, une évolution de la façon dont les langues sont envisagées dans les espaces éducatifs. De l'enseignement des langues étrangères, on est passé à la reconnaissance d'autres langues en présence à l'école puis à la question de la langue d'enseignement comme variété de langue spécifique à l'école pour,

10 Rapport du Forum intergouvernemental « Relever le défi des classes multilingues : tirer parti des répertoires plurilingues, gérer les moments de transitions et développer les compétences en langue(s) de scolarisation » 2012 – Strasbourg 2012, p.3

11 Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité (adoptée par le Comité des Ministres le 12 décembre 2012)

12 Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire (adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril 2014)

13 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp#P32_2879

enfin, reconnaître le rôle du langage au sein de chaque discipline scolaire. Petit à petit, les chercheurs ont montré le rôle central de la langue de scolarisation comme outil permettant la réussite des élèves tout au long de leur scolarité. C'est pourquoi la réflexion globale sur le plurilinguisme et l'éducation inclusive présente dans ces textes s'intéresse de plus en plus à la question de la langue de scolarisation dans sa dimension à la fois linguistique et véhiculaire. Par ailleurs, un récent texte adopté par le *Conseil de l'Europe*, en avril 2014, incite les Etats membres à mettre en œuvre les recommandations afin de « créer des opportunités pour tous d'acquérir des compétences en langue(s) de scolarisation qui sont nécessaires à leur réussite dans les différentes matières scolaires »¹⁴. Il insiste sur l'importance de l'acquisition de la langue de scolarisation, en particulier pour les publics dits « vulnérables » :

5. La plupart des élèves arrivent à l'école avec les compétences en langue de scolarisation requises pour la communication ordinaire. Mais pour les publics scolaires les plus vulnérables, ceux qui utilisent une autre langue pour la communication ordinaire et, en particulier, pour les apprenants issus de milieux socio-économiques défavorisés, l'acquisition des compétences en langue de scolarisation constituent un enjeu majeur. C'est grâce à un enseignement de qualité de toutes les matières scolaires, prenant en compte leurs dimensions linguistiques, que les élèves acquièrent progressivement les compétences de la langue plus « académique » utilisée dans l'enseignement.

(Recommandation CM/Rec(2014)5, p. 3)

À la lecture de cet extrait, on remarque que les élèves bilingues sont associés aux élèves défavorisés et que « pauvreté » est associée à des compétences linguistiques limitées. Suivant les préoccupations affichées du Conseil de l'Europe pour une éducation plurilingue et interculturelle, on s'attend à ce que référence soit faite aux autres langues présentes au sein des écoles et au lien qu'il est important d'établir avec ces langues dans l'optique des objectifs poursuivis. Mais le texte élude cet aspect de la question et il faut arriver à la dernière page du document (de cinq pages) pour trouver une timide référence quant aux ressources linguistiques des élèves, dits « vulnérables », et à leur prise en compte éventuelle. Ainsi, dans le dernier point, le texte indique :

10. Ainsi, il serait souhaitable que :

[...]

¹⁴ [Recommandation CM/Rec\(2014\)5](#) du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire (adoptée par le Comité des Ministres le 2 avril 2014) : *Conseil de l'Europe*.

c. *les enseignants et autres acteurs éducatifs dans les établissements mettent en place des processus de diagnostic et d'évaluation de compétences linguistiques ainsi que des formes de soutien adaptées afin de faciliter la maîtrise de la langue de scolarisation par :*

[...]

ii. *le recours, si possible, à toutes les ressources linguistiques dont disposent les apprenants pour faciliter leur accès aux connaissances*

(Recommandation CM/Rec(2014)5, p. 5)

On remarque l'emploi du terme modalisateur « si possible » dans la formulation de ce paragraphe alors que dans une perspective plurilingue et interculturelle le recours à l'ensemble des ressources linguistiques disponibles devrait être une condition *sine qua non*. Cette omission, que l'on peut supposer volontaire, laisse entrevoir les limites d'une politique commune dans une Europe marquée historiquement par la constitution d'Etats-Nations. On comprend pourquoi la langue de scolarisation reste le souci majeur des décideurs politiques.

Pour conclure cette partie sur les politiques linguistiques européennes, on se doit de rappeler que les textes émanant de ces instances européennes ont avant tout une fonction incitative et non prescriptive. Comme le précise Coste (2014), l'objectif de ces textes est avant tout de fédérer les différents membres autour de projets, ce qui influence par conséquent la manière de présenter et de flécher les actions relatives aux langues.

1.1.2.2. Les textes nationaux

À l'heure de la mondialisation et des politiques linguistiques éducatives européennes en faveur du plurilinguisme, la France se retrouve dans une position inconfortable qui l'oblige à revoir sa politique linguistique éducative nationale et à trouver une place dans ses programmes pour la promotion du plurilinguisme. Mais ce n'est pas chose facile, car après près de deux siècles de monolinguisme ancré dans l'essence même de la nation française, il est aujourd'hui un vrai défi de mettre en œuvre une politique efficace de promotion du plurilinguisme en contexte scolaire.

Certes, le plurilinguisme trouve une place en tant qu'objectif affiché dans les textes officiels, qui précisent qu'outre le français, « la connaissance de deux autres langues [fait] partie des

objectifs fondamentaux de l'enseignement » (Art. L121-3 du code de l'Education). Cependant, cette reconnaissance institutionnelle s'inscrit dans un long processus de négociation et de questionnement autour de la problématique des langues.

Après une longue période d'unification nationale par la langue et l'interdiction formelle des langues régionales dans la sphère publique et scolaire, dès les années cinquante, la France lance une politique en faveur des langues et cultures régionales (Bertucci, 2006 :99) notamment par l'adoption de la loi du 11 janvier 1951¹⁵ relative à « l'enseignement des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont parlés ». Bertucci fait remarquer que « ces langues étaient envisagées comme un appui à l'apprentissage du français et non comme un obstacle » (*ibid*) et cette loi renforce même cet enseignement par l'attribution d'une heure par semaine à l'enseignement de la lecture/écriture et de la littérature pour « tout instituteur qui en fera la demande ».

Il est donc très surprenant de voir qu'une quarantaine d'années plus tard, lorsque l'Union européenne propose la signature de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* aux pays membres, un vif débat s'empare de la société française. Le refus massif quant à la ratification de ce texte fait porter le débat jusqu'au Conseil constitutionnel, sur demande du président de la République. Ainsi, la France se refuse de ratifier la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires car elle prévoit, dans son préambule, le principe de la pratique d'une langue régionale ou minoritaire comme « un droit imprescriptible » aussi bien dans la vie privée que dans la vie publique. Ce refus s'explique par le fait que la France considère les autres langues comme relevant exclusivement de la sphère privée, c'est pourquoi « le droit de pratiquer une langue autre que le français dans la vie publique est un principe inacceptable pour la France » (Bertucci, 2006 :101). Le rapport des *Inspections générales de l'éducation nationale* (MEN 2009) portant sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, mentionne également ce refus en se référant à la Constitution qui affirme que le français est *la seule langue officielle* (2009 : 161).

Ce sera, par ailleurs, le seul texte européen signé par la France mais jamais ratifié, précise Truchot (2014).

Mais revenons dans le domaine plus particulier de l'éducation. Une série de mesures voit le jour à partir de 1970 dans le domaine de la scolarisation des nouveaux arrivants.

¹⁵ Loi n° 51-46, dite loi Deixonne

Une première mesure vise la création des Classes d'initiation (CLIN) à destination des élèves non-francophones du premier degré et la création des Classes d'accueil (CLA) pour le second degré. Cette mesure fait suite à la prise de conscience du système éducatif de la présence d'un nombre élevé d'élèves non-francophones dans les classes ordinaires.

La deuxième mesure concerne la mise en place des Enseignements de Langues et Cultures d'Origine (ELCO), mesure qui reprend les orientations de la Commission européenne. Ces cours sont pris en charge par huit pays d'origine des immigrés avec lesquels l'État français passe des accords bilatéraux afin de permettre l'organisation de ces enseignements. Parmi les premiers partenaires, on retrouve donc le Portugal (1973), l'Italie et la Tunisie (1974), suivis de l'Espagne et du Maroc (1975), de l'ex-Yougoslavie (1977) puis de la Turquie (1978). Le dernier pays à rejoindre ce groupe de partenaires engagés d'un enseignement des langues et cultures d'origine est l'Algérie en 1981. Ces accords bilatéraux prévoient que les cours dispensés dans cet enseignement soient assurés par des enseignants recrutés et rémunérés par ces pays partenaires.

À partir de 1975, une troisième mesure prend acte de la création des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) ayant pour rôle d'accueillir puis d'orienter les nouveaux arrivants vers les établissements scolaires. Sachant qu'au niveau européen les premiers textes concernant les enfants de migrants n'apparaissent qu'en 1977, on peut dire que la France est, à cette époque, dans une position de précurseur par rapport à ces textes européens.

En 2001, une circulaire de l'Education nationale (MEN 2001) réaffirme la volonté de l'Etat à défendre et à promouvoir les langues et cultures régionales, notamment par leur inscription dans la modernité (Bertucci, 2006 : 100) selon deux axes : 1) l'enseignement des langues régionales s'inscrit dans le dispositif général d'enseignement des langues vivantes 2) la diversité linguistique est perçue comme un fait objectif et une valeur.

Les autres changements significatifs en termes de scolarisation des nouveaux arrivants verront le jour dans les années 2000. Ainsi, en 2002, paraissent trois circulaires en lien avec les élèves nouvellement arrivés en France.

Une première circulaire datant du 20 mars 2002 (MEN 2002a) concernant les *modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés* est diffusée à l'ensemble des responsables de l'Education nationale. Cette circulaire a pour objectif de redéfinir les modalités d'inscription des enfants étrangers car comme le

stipule le texte, « aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère » Il s'agit ainsi de rappeler la loi aux chefs d'établissement qui seraient tentés de refuser l'inscription de ces élèves, notamment dans le second degré. Le texte est appuyé par l'article L. 131-4 du *code de l'éducation* qui rappelle l'obligation scolaire pour tous les enfants de six à seize ans, français ou étrangers, sans regard sur la nationalité ou la situation personnelle de l'enfant. La circulaire rappelle également qu'il n'y a pas lieu de contrôler la situation administrative de l'élève puisque « l'inscription, dans un établissement scolaire, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour ». Bien que l'obligation scolaire ne concerne plus les mineurs étrangers des 16 à 18 ans, la circulaire suggère tout de même de « veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée » en fonction de leur niveau scolaire mais aussi du degré de maîtrise de la langue française.

La deuxième circulaire, parue le 25 avril 2002 (MEN 2002b), concerne *l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* et développe en quatre points : l'accueil, la scolarisation, l'affectation et la formation des enseignants ainsi que le pilotage du dispositif d'accueil.

La troisième circulaire (MEN 2002c) en même date, intitulée *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage*, a pour objectif de redéfinir les missions des anciens CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) en recentrant leur action dans le domaine de « l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage ». Les CEFISEM sont rebaptisés CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage) et se voient donc confier une nouvelle mission, à savoir celle du suivi des enfants du voyage. Par ce recentrage de missions du CASNAV, « il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici [les élèves nouvellement arrivés] et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire » (MEN, 2002c : 22).

La loi d'orientation de 2005 donne naissance à un *socle commun de connaissances et de compétences*, publié en 2006, qui rappellera la nécessité de maîtriser deux langues étrangères en plus de la langue maternelle. Se référant au *cadre européen commun de référence pour les langues*, il définit les niveaux de compétences visés aux différentes étapes du cursus scolaire

des élèves : A1 en fin d'école primaire, A2 en fin de collège, B2 en fin de lycée. Ce socle commun s'applique aussi aux élèves nouvellement arrivés.

Les derniers textes portant sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France datent de 2012 (MEN 2012a, 2012b). Les changements concernent l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés et les missions des CASNAV. Par contre, la circulaire concernant les modalités d'inscription et de scolarisation de ces élèves datant de 2002 est maintenue.

Ainsi la circulaire du 2 octobre 2012 (MEN 2012a) concernant *l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* « vise à réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école quant à l'organisation de la scolarité des élèves allophones à l'arrivée ». Les changements, quant au texte de 2002, concernent la dénomination de ces élèves désormais « allophones », les pratiques éducatives « inclusives » dans un objectif « d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle » et la prise en compte des connaissances et des compétences antérieures des élèves.

Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde, dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

(Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, MEN 2012a)

On remarque une nette influence des textes européens dans les choix terminologiques de cette circulaire. En attestent les termes « inclusion » et « allophone »¹⁶ (c'est-à-dire reconnaissance des compétences linguistiques préalables) qui font écho aux nombreuses publications européennes.

Cependant la maîtrise du français à acquérir le plus rapidement possible reste l'objectif principal affirmé de ces textes tout comme des précédents.

La deuxième circulaire¹⁷ en même date concerne les CASNAV et vise à redéfinir leur mission et leur organisation.

¹⁶ Nous y reviendrons lorsque nous aborderons les questions de dénomination des élèves un peu plus loin dans notre développement

¹⁷ Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012

Ayant passé en revue les différents textes européens et nationaux en rapport avec les langues et la prise en charge des élèves nouvellement arrivés, nous allons maintenant nous intéresser aux dispositifs d'accueil des élèves allophones.

1.1.3. Les dispositifs d'accueil des élèves allophones

Nous allons passer en revue les différentes instances intervenant dans l'accueil et la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés dans le système scolaire français.

1.1.3.1. Des CLIN / CLA à UPE2A

La création des premières structures d'accueil spécifique pour élèves non-francophones a été officialisée par la circulaire de 1970, même si la première a vu le jour dès 1965 à Aubervilliers, en région parisienne. Ainsi sont créées des *classes d'initiation* (CLIN) dans le premier degré puis des *classes d'accueil* (CLA) dans le second degré.

Ces structures fonctionnent sous cette dénomination jusqu'en 2012, moment où la nouvelle circulaire (n° 2012-141, MEN 2012a) supprimera ces deux appellations. Dès la rentrée 2013, les classes d'initiation et les classes d'accueil disparaîtront au profit des *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* (UPE2A) afin d'offrir « d'une meilleure visibilité de l'ensemble de l'organisation »¹⁸.

Dans le second degré, les textes prévoient deux types d'unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants, en fonction de leur niveau : les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant ayant été scolarisés dans leur pays d'origine et les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement.

Cette distinction n'est pas faite dans le premier degré considérant simplement qu'« un maintien plus long dans la structure d'accueil sans dépasser une année supplémentaire » devrait permettre aux élèves de rattraper le niveau supposé des élèves français, en français.

Les élèves allophones nouvellement arrivés sont obligatoirement inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire en veillant à ne pas dépasser un écart de plus

¹⁸ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

de deux ans avec l'âge de référence de ces classes. Il s'agit ainsi de dispositifs ouverts, ce qui signifie que les élèves doivent « bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classes ordinaires, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.) » (circulaire n° 2012-14, MEN 2012a) notamment par le recours à un emploi du temps individualisé. Car comme le précisent les textes « l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation » (circulaire n° 2012-141, MEN 2012a).

Pour ce qui est des élèves très peu ou pas du tout scolarisés dans leur pays d'origine, le texte affirme que « la scolarisation dans l'unité pédagogique à plein temps est indispensable ». Cependant, il précise également qu'il faut pouvoir intégrer ces élèves dans les classes ordinaires pour les cours « où la maîtrise du français n'est pas fondamentale ». Il s'agit donc de privilégier les cours d'EPS, de musique ou d'arts plastiques.

Pendant la première année de prise en charge, un enseignement intensif de la langue française est prévu dans les UPE2A. Cet enseignement intensif doit comprendre un volume horaire hebdomadaire d'un minimum de 9 heures dans le premier degré et de 12 heures dans le second degré. La durée totale de la prise en charge ne doit pas dépasser l'équivalent d'une année scolaire, sauf cas particulier, comme celui des élèves non scolarisés antérieurement qui peuvent bénéficier d'une année supplémentaire de prise en charge spécifique en UPE2A.

Par ailleurs, ces changements font suite aux préconisations figurant dans le rapport des inspections générales de l'éducation nationale (IGEN) de 2009 notamment en ce qui concerne le changement des dénominations de ces structures (MEN 2009). C'est ainsi que le rapport propose l'adoption d'une dénomination commune celle d'« unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A). En proposant cette dénomination le rapport met « en écho » (MEN, 2009 :170) ce dispositif avec celui prévu pour les élèves handicapés fonctionnant sous la dénomination d'*unités pédagogiques intégration* (UPI). Cette manière de rapprocher ces deux dispositifs d'accueil fait sans doute référence au regroupement sous une même dénomination de ces « élèves à besoins éducatifs particuliers », regroupement amorcé par la loi d'orientation de 2005. Nous y reviendrons plus en détail dans la deuxième partie de ce chapitre qui abordera la dénomination de ces élèves.

1.1.3.2. Le rôle des CASNAV

Les centres d'accueil pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) qui ont remplacé en 2002 les anciens Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont également vu leur mission recentrée sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage.

Ainsi, la nouvelle circulaire¹⁹ de 2012 (MEN 2012b) définit le CASNAV comme :

une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Il participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques.

(MEN 2012b)

En tant que structure d'expertise, les CASNAV ont un rôle central et interviennent à tous les niveaux de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants du voyage. Ils sont chargés à la fois du suivi quantitatif et qualitatif des élèves. Il établit un tableau de bord permettant de se rendre compte de l'état de scolarisation des deux publics. De par ses relations étroites avec les différents acteurs éducatifs, il participe « à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académiques en faveur de l'inclusion des élèves »²⁰. Il est également l'interlocuteur privilégié des acteurs du terrain sur les questions liées à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage.

Dans le cadre de ses missions de coopération et de médiation, le CASNAV « assure une coopération active et permanente entre les services académiques départementaux, les communes et les services sociaux afin de lutter contre la non-scolarisation et l'absentéisme »²¹.

De même, il organise des partenariats avec diverses institutions et coordonne leurs interventions comme avec le Centre international d'études pédagogiques pour la formation à la passation du DELF (Diplôme d'études en langue française) ou encore avec le Scéren-CNDP pour la mutualisation et la diffusion des ressources.

En tant que centre de ressource et de formation, le CASNAV apporte un appui technique, méthodologique et pédagogique aux différents acteurs du terrain et intervient dans la

¹⁹ Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012

²⁰ ibid

²¹ ibid

formation continue des personnels enseignants dans le cadre du *plan académique de formation*.

De plus, dans chaque académie, un site Internet dédié aux activités du CASNAV regroupe à la fois des informations concernant la prise en charge des élèves nouvellement arrivés et des ressources pédagogiques élaborées par les équipes du CASNAV ou des équipes pédagogiques de terrain (albums bilingues/multilingues ; des fiches d'aide à l'évaluation en classe ordinaire ; etc.). Il s'agit ainsi de mutualiser et de diffuser des outils permettant aux équipes éducatives de mieux prendre en charge les élèves nouvellement arrivés.

1.1.3.3. Le rôle des CIO

Les Centres d'information et d'orientation (CIO) interviennent également dans la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés. Ils ont pour mission de rencontrer la famille et l'élève afin d'analyser son parcours scolaire et organiser une évaluation pédagogique (en langue française, en langue d'origine et en mathématiques). Suite à cette rencontre, le conseiller d'orientation psychologue remplit un dossier de liaison qui recense des renseignements d'ordre administratif (nom, prénom, âge, responsable légal, numéro de téléphone de la personne responsable) et des renseignements sur le parcours scolaire antérieur de l'élève (nombre d'années de scolarisation, langues étudiées, niveau scolaire déclaré). En dernière partie du document, des renseignements recueillis lors de l'entretien sont consignés la situation familiale, le nombre de frères et sœurs, etc. Y sont également reportés les résultats obtenus aux différentes évaluations ainsi qu'une appréciation quant au niveau scolaire effectif de l'élève.

Il faut cependant préciser que l'évaluation n'est pas toujours effective pour cause d'arrivée massive d'élèves à une période donnée ou encore par manque d'outil d'évaluation disponible dans la langue d'origine de l'élève. Ou alors, lorsque ces outils d'évaluation sont accessibles, ils ne sont pas toujours adaptés (Peigné, 2007) ce qui peut aboutir à une évaluation faussée des acquis des élèves allophones nouvellement arrivés. Un rapport du FASILD (Schiff 2003) datant de 2003 fait état de l'hétérogénéité des tests disponibles dans les différentes académies et met en cause leur qualité et leur fiabilité (Peigné, 2007). Un autre point essentiel qui peut entraver les résultats des tests concerne la culture éducative dans laquelle sont ancrés ces tests. Comme le souligne Peigné (2007), « les allophones nouvellement arrivés sont abordés à travers le prisme de la culture éducative française, il en résulte des inadéquations entre outils

d'évaluation et ressource à évaluer » (Peigné, 2007 : 340). Cela affecte sans aucun doute les résultats de ces tests.

À l'issue de la rencontre, le dossier est transmis aux services académiques ainsi qu'au responsable CASNAV du département. Les services académiques prononcent l'affectation de l'élève dans un établissement scolaire en fonction des préconisations du responsable CASNAV qui, de par ses liens étroits avec les chefs d'établissements, connaît les capacités d'accueil de chaque établissement en fonction des niveaux tout comme les places disponibles dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

Une fois l'affectation prononcée, le responsable CASNAV transmet la fiche de suivi remplie par le CIO à la fois au chef d'établissement et à l'enseignant de l'UPE2A. Par ailleurs, cette fiche de suivi est mise à disposition de l'équipe pédagogique de la classe ordinaire dans laquelle l'élève sera inscrit.

Il faut préciser, cependant, que tous les établissements scolaires ne disposent pas d'UPE2A. Dans ce cas, une convention sera établie entre l'établissement le plus proche disposant d'une UPE2A et l'établissement d'affectation de l'élève afin de lui permettre de bénéficier d'une prise en charge spécifique. Cette convention doit être signée par les parents qui se chargent d'accompagner leurs enfants durant les déplacements dans les différents établissements. Ce fonctionnement est cependant moins souple car les élèves sont accueillis par demi-journées entières afin d'éviter des déplacements entre les établissements scolaires pendant les heures de cours.

Certains élèves peuvent également se retrouver dans des établissements plus isolés qui par leur éloignement ne peuvent pas bénéficier d'une prise en charge dans une structure spécifique. Dans ces cas-là, l'établissement fait appel au CASNAV pour intervenir auprès de l'équipe éducative. Il apporte un appui méthodologique et pédagogique pour faciliter la prise en charge de l'élève allophone nouvellement arrivé.

1.2. Aspects sociaux

Dans cette partie du chapitre, nous allons aborder les aspects sociaux de ce public spécifique que représentent les élèves allophones nouvellement arrivés. Ainsi, nous allons tout d'abord présenter la situation en termes de chiffres pour cerner l'importance du phénomène migratoire, puis nous allons présenter brièvement les différents parcours de ces jeunes ; nous passerons ensuite en revue les différentes dénominations qui ont eu cours à leur égard dans

l'institution scolaire puis nous finirons cette partie en abordant les questions liées à leur orientation scolaire.

1.2.1. Quelques chiffres clés : l'importance du phénomène

Afin de situer l'« ampleur »²² du phénomène concernant le nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés en France, nous allons nous référer aux dernières statistiques nationales publiées par le ministère de l'Education nationale dans la brochure *Repères et références statistiques sur les enseignements la formation et la recherche* (RERS 2016) qui synthétise l'enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP 2015). Ces statistiques sont recueillies chaque année depuis 2001 dans tous les établissements scolaires. Le recensement intitulé *Enquête sur l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France* a lieu à trois moments différents de l'année scolaire.

Afin de mieux situer le nombre actuel d'élèves allophones nouvellement arrivés et en saisir toute la signification nous devons tout d'abord passer en revue l'évolution chiffrée de ces dernières années. Selon les statistiques jusqu'en 2005, le nombre d'élèves nouvellement arrivés accueillis sur le territoire français était d'environ 40 000 par an. Puis, ce nombre a fortement diminué en atteignant 34 700 élèves en 2008-2009. Depuis, le nombre d'élèves connaît à de nouveaux une augmentation significative pouvant atteindre jusqu'à 10 % d'augmentation entre 2011 et 2012.

Les statistiques les plus récentes (RERS, 2016 : 22) concernent l'année scolaire 2014-2015 et recensent un total de 52552 élèves allophones nouvellement arrivés accueillis dans les premier et second degrés en France métropolitaine ainsi que dans les départements d'outre-mer, y compris Mayotte. Ces élèves représentent 0,56 % des effectifs scolaires dont 22300 ont été accueillis dans un collège et 4700 dans un lycée dont près de la moitié (47 %) dans un lycée professionnel, inscrits dans une formation de CAP. Depuis 2014, le recueil des données via les statistiques a connu des changements profonds. Comme le précise ce rapport (RERS 2016) :

²² Les établissements scolaires font souvent fis d'un état de submersion face à l'arrivée « massive » d'élèves allophones. Cette arrivée massive est aussi régulièrement dénoncé par les différents médias ainsi que par les discours politiques faisant porter le poids de l'échec et des mauvais résultats scolaires obtenus par la France aux différentes évaluations internationales (PISA par exemple), à ces élèves. Cela renforce le regard négatif de la société en général et de l'école en particulier, porté sur les élèves allophones arrivants.

Depuis la rentrée 2014, la DEPP a complètement rénové l'enquête permet tant de recenser les élèves allophones nouvellement arrivés. Auparavant (jusqu'à l'année scolaire 2012-2013), les données étaient collectées sous forme agrégée, via les inspections académiques. Désormais, l'enquête recueille des données individuelles ; elle a vocation à recenser les élèves au fur et à mesure de leur arrivée et à décrire leur intégration dans le système éducatif français. Étant donné les révisions apportées à l'enquête, tant au niveau du champ (France métropolitaine et DOM hors Mayotte) que de la méthodologie, les comparaisons temporelles ne sont pas possibles.

(RERS, 2016 : 22)

Les statistiques font état d'environ 1600 élèves de plus de 16 ans ne relevant plus de l'obligation scolaire lesquels ont bénéficié d'actions spécifiques de formation dispensées par les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS).

Concernant la prise en charge de ces élèves dans une structure spécifique (UPE2A), 88,3 % des élèves allophones nouvellement arrivés en ont bénéficié. Les taux les plus élevés de prise en charge concernent les collèges, avec une moyenne de 91,2 % à l'échelle nationale. Quant au lycée, 83,1 % des élèves ont pu bénéficier d'une aide durant cette année scolaire. En école élémentaire, le taux de prise en charge dans une structure spécifique s'élève à 86,7%.

Le rapport dénonce cependant une mise en place très inégale des structures d'accueil dans les différentes académies. Ainsi, dans six académies (Limoges, Guadeloupe, Martinique, Rennes, Toulouse et Caen), au moins un élève sur cinq est accueilli en classe ordinaire sans soutien linguistique malgré sa maîtrise insuffisante du français.

Le rapport souligne que les arrivées se font tout au long de l'année mais un flux plus important est observé au mois de septembre, 53 % étant positionnés à cette période. Ce rapport pointe également le fait qu'un quart des élèves recensés pour l'année scolaire de référence était déjà présent dans les établissements scolaires l'année précédente. En effet, certains sont maintenus dans les structures spécifiques au-delà de la première année de scolarisation en raison de leurs besoins linguistiques ; d'autres, arrivés plus tardivement dans l'année scolaire, bénéficient d'une prise en charge à cheval sur deux années scolaires.

1.2.2. Une population aux parcours différents

Nous venons de voir dans la partie précédente l'importance du phénomène migratoire en termes de chiffres. Nous allons maintenant expliquer brièvement les raisons d'arrivée de ces élèves et de leurs familles et les différentes situations administratives qu'ils connaissent sur le

territoire français. Nous allons distinguer deux situations selon que les mineurs sont présents sur le territoire français avec ou sans leurs parents.

1.2.2.1. Les mineurs avec parents

Les mineurs qui arrivent avec leurs parents peuvent être classés en trois catégories, selon les raisons qui poussent la famille au départ.

Les mineurs accompagnant leurs parents qui décident de s'installer en France pour des raisons économiques. C'est le cas de nombreux ressortissants de pays de l'Union européenne (Portugal, Italie, pays de l'Est) qui s'installent en France dans l'espoir d'un emploi et d'une meilleure vie.

Les mineurs qui rejoignent leurs parents dans le cadre du regroupement familial. Il s'agit de jeunes qui, après avoir été confiés pendant de nombreuses années à des membres de leurs familles, généralement leurs grands-parents, rejoignent leurs parents en France. Les parents (ou parfois uniquement le père) ont choisi dans un premier temps de s'installer seuls pour travailler et créer les conditions économiques nécessaires pour accueillir leurs enfants.

Les mineurs qui accompagnent leurs parents comme demandeurs d'asile. Pendant toute la période d'examen de leur dossier, les parents ne sont pas autorisés à travailler et sont entièrement dépendants de l'aide sociale que ce soit pour le logement ou la nourriture. Pour ce qui est de l'accueil et la prise en charge de ces familles, la France a mis en place un dispositif d'accueil national regroupant²³ 271 centres de demandeurs d'asile (CADA), 28 centres provisoires d'hébergement (CPH) et des places d'hébergement d'urgence pour les demandeurs en attente d'être admis en CADA. Des plates-formes d'accueil (au moins une par région) localisées autour de grandes villes sont chargées de l'accueil, de l'information et de l'accompagnement des demandeurs d'asile. Les familles sont ainsi hébergées dans ces centres qui disposent d'appartements, pour les plus chanceux, d'autres étant contraints de vivre dans les chambres d'hôtels voire de faire appel à l'hébergement d'urgence qui, cependant, ne leur garantit un toit que pour la nuit, les familles se retrouvant ainsi à la rue pendant la journée.

1.2.2.2. Les mineurs sans parents : les mineurs isolés étrangers

Les mineurs isolés étrangers sont « des enfants de moins de 18 ans se trouvant hors de leur pays d'origine et séparés de leurs parents ou répondants légaux » (Helfter, 2010 :124). Ils sont âgés généralement entre 14 et 17 ans à leur arrivée en France. Mais la relative homogénéité de cette désignation cache des réalités bien différentes. Les motivations qui les poussent au

²³ Chiffres valables au 30 juin 2011 http://www.ofii.fr/la_demande_d_asile_51/demandeurs_d_asile_335.html

départ ont une incidence sur la manière dont ils seront perçus et traités par les autorités compétentes, précise Helfter (2010 :125). Ainsi, selon les raisons invoquées, ils peuvent être classifiés selon six catégories (Helfter 2010). On distingue ainsi les *réfugiés* qui fuient la guerre et les persécutions ; les *confiés* qui sont amenés par un adulte et confiés à un membre de la famille élargie (tante, cousin, etc) ; les *rejoignants* qui tentent de rejoindre leurs parents, hors procédure légale et ce sans connaître forcément leur localisation ; les *exploités* qui sont victimes de la traite (esclavage moderne, prostitution,...) ; les *missionnés* poussés au départ par leurs parents pour les extraire d'une situation de misère dans l'objectif de les voir réussir leur vie en allant à l'école ; les *conquérants* c'est-à-dire des jeunes qui décident « seuls » de leur départ pour un pays riche et qui rêvent d'une vie meilleure.

Bien évidemment, ces catégories ne sont pas étanches comme le montre également le cas de jeunes mineurs isolés qui font partie de notre recherche (nous y reviendrons de manière plus détaillée dans la partie consacrée à la présentation de nos informateurs) car un jeune peut avoir décidé seul de fuir la persécution ou encore avoir été poussé au départ par les parents qui craignaient pour sa vie dans un pays en guerre.

La plupart des jeunes arrivent sur le territoire français en tant que clandestins jusqu'à ce qu'une prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance soit mise en place, généralement après avoir été identifiés par les services policiers. Mais il peut s'agir également de jeunes qui, au départ, sont arrivés avec un de leurs parents puis ont été abandonnés par celui-ci pour diverses raisons. Ainsi, les mineurs isolés sans aucune attache en France seront pris en charge par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) qui subvient à leurs besoins jusqu'à la majorité. Cette prise en charge qui s'arrête à leurs 18 ans peut être remplacée par un contrat de jeune majeur dans certains cas qui leur garantit une aide financière jusqu'à l'âge de 21 ans.

Les situations administratives de ces différentes catégories de mineurs avec ou sans familles peuvent évoluer au cours de leur séjour. Cela concerne en particulier les familles demandeurs d'asile et les mineurs isolés qui doivent entamer des démarches de régularisation auprès de l'Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA) en vue d'obtenir le droit de rester sur le territoire français.

À l'issue de la procédure de demande d'asile, les familles et les mineurs isolés ayant atteint la majorité qui n'obtiennent pas le statut de réfugiés se voient adresser une obligation de quitter le territoire français (OQTF). Ils deviennent ainsi expulsables et leur situation administrative passe dans l'illégalité.

On ne peut nier que cette situation a une influence majeure sur les projets d'avenir et l'investissement scolaire de ces jeunes, l'insécurité quant à une éventuelle expulsion restant

en arrière-plan. Alors que certains peuvent s'engager de manière extrêmement assidue dans les études, pour d'autres cela peut devenir un fardeau difficile à porter. L'école a du mal à concilier à la fois l'enfant et l'élève, en ignorant souvent sa situation réelle et les difficultés qu'il est en train d'affronter au jour le jour et qui dépassent largement celles liées à l'apprentissage scolaire proprement dit.

1.2.3. Une grande variété de dénominations pour désigner ces élèves dans les textes officiels.

Une des caractéristiques des nombreux textes officiels qui foisonnent depuis les années 1970 (que nous avons passés en revue dans la première partie de ce chapitre) est la frénésie avec laquelle chacun d'eux s'emploie à désigner d'une manière différente le public auquel il se réfère pourtant sensiblement identique. Puisque tous ces textes concernent, pour résumer simplement, des élèves qui arrivent en France d'un pays étranger et qui apprennent le français dans le cadre scolaire.

Nous nous retrouvons ainsi avec tout un éventail de dénominations qui fonctionnent comme des « étiquettes » interchangeable (Galligani, 2007) « nouveaux arrivants », « enfants étrangers », « primo-arrivants », « migrants », « élèves de nationalité étrangère », « enfants nouvellement arrivés en France » ou encore « allophones » et qui marquent l'origine, la nationalité, l'appartenance sociale ou encore leur biographie langagière.

Ainsi, en reconnaissant, au début des années 70, la diversité existante au sein de ses murs, l'École a cherché à distinguer l'« étranger » du « non étranger ». Comme le souligne Ricoeur « pour identifier il faut distinguer, et c'est en distinguant qu'on identifie » (2004 :45).

Dans un contexte éducatif où la pluralité linguistique et culturelle tient plus de la règle que l'exception (Hélot, 2007), nommer l'autre n'est pas un acte neutre, il produit des effets sur l'*autre*, à travers les catégories auxquelles il l'assigne (Goï, 2013) et de fait, pour mieux signifier son écart de la norme attendue (Castellotti, 2009). Comme le montre Auger (2008) « la façon même de nommer l'*autre*, celui qui vient d'arriver en France, en dit long... surtout sur celui qui le nomme » (2008 :206).

Dans son article, Galligani (2012) démontre que selon les époques et les textes, différentes dénominations sont employées, des dénominations qui traduisent différentes perceptions de l'altérité. A partir des catégorisations de Galligani (2012), Goï (2013) recense les différentes dénominations en les classant en quatre catégories que nous compléterons par les dénominations manquantes :

La nationalité : « enfants de nationalité étrangère »(1978) « élèves de nationalité étrangère » (2002)

Le parcours migratoire : « enfants étrangers » (1970 ; 1978) « enfants de migrants étrangers » (1973) « élèves immigrés » (1975) « élèves étrangers » (1976) « enfants immigrés » (1977 ; 1978) « primo-arrivants » et « enfants de migrants » (1986) « nouvellement arrivés » (2002 ; 2012)

La biographie langagière : « non francophones » (1986) ou « allophones » (2012)

L'écart par rapport à l'appropriation de la norme du français comme langue de scolarisation : « un handicap linguistique diffus »(1978) « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » (2002 ; 2012).

Pour conclure, revenons sur la dénomination actuellement en vigueur, celle d'« élèves allophones nouvellement arrivés ». Selon Goï (2013), cette nouvelle dénomination tente de concilier à la fois le parcours migratoire et la dimension linguistique et langagière. Bien qu'elle reconnaisse à ces élèves la maîtrise d'une autre langue que le français elle ne permet pas de lever l'ambiguïté liée à leur dénomination. Pourtant, de nombreuses études dans le champ du bilinguisme (Hélot 2011; García 2009 ; García et Kleifgen 2010) ont montré que ces élèves sont dans leur grande majorité bilingues voire plurilingues d'autant plus qu'ils sont engagés dans l'acquisition de la langue de scolarisation dès leur arrivée. De ce fait, ils évoluent dans une situation d'apprentissage bilingue, même si leur(s) langue(s) première(s) est/sont invisibilisée(s) dans le contexte scolaire. On peut, dès lors, se demander si les termes d'élèves « bilingues » ou « plurilingues » ou du moins « bilingues en devenir » (Hélot 2007) ne seraient pas des termes plus appropriés (aussi plus positifs) pour mettre l'accent non pas sur ce qui manque à ces élèves en termes de compétences, mais plutôt sur ce qu'ils ont déjà acquis comme ressources linguistiques au sein de leur répertoire plurilingue.

1.2.3.1. Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Les questionnements liés à la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le système scolaire français datent d'une dizaine d'années. Cette terminologie, aujourd'hui largement présente dans les textes officiels et sur les sites des rectorats et des inspections académiques tout comme dans un certain nombre de publications, semble avoir été définitivement adoptée par l'institution scolaire française. Initialement utilisée pour

désigner des élèves présentant un handicap²⁴ cette dénomination recouvre dans son sens actuel une population d'élèves très diversifiée.

Mais retraçons brièvement l'apparition de cette terminologie. Comme nous l'avons vu dans la partie consacrée aux politiques linguistiques, les textes européens sont souvent des précurseurs pour le changement et l'adoption de nouvelles terminologies sur le plan national. Ainsi, au niveau européen une première enquête datant de 1995, lancée par l'OCDE propose un comparatif des états membres en termes de réponses apportées à ce public spécifique que représentent les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le rapport fait état de la difficulté de comparaison des actions menées dans les différents pays, difficulté liée notamment à la définition du terme. En effet, chaque pays a sa propre interprétation de cette notion : pour certains il s'agit uniquement des besoins liés au handicap alors que pour d'autres elle englobe une large palette de besoins.

Ainsi dans la publication de 2000 de l'OCDE, il apparaît indispensable de définir ces élèves « auxquels des moyens supplémentaires sont accordés pour les aider à suivre le programme scolaire » (OCDE 2000 :8). La définition internationale qui en sera donnée énonce que « les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation » (OCDE 2000 :8)

Par la suite, une classification de ces publics sera adoptée pour clarifier la notion. Le quatrième rapport de l'OCDE, datant de 2008, en propose une catégorisation actualisée selon trois niveaux :

- *Catégorie internationale « A/Déficiences »* Elle concerne les élèves présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical comme des troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). On considère que le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences.
- *Catégorie internationale « B/Difficultés »* Elle concerne les élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif.
- *Catégorie internationale « C/Désavantages »* Elle concerne les élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou

²⁴ La thèse de Mendonça-Dias (2012) propose une analyse détaillée concernant la genèse anglo-saxonne de cette expression ainsi que ses liens avec la notion de handicap. Accessible en ligne : <http://www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/theses/>

linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs.

(OCDE, 2008 : 22)

Il apparaît donc clairement que sur le plan européen et de surcroît international les élèves allophones nouvellement arrivés font partie de la troisième catégorie, à savoir celle qui désigne une population présentant un désavantage entre-autres linguistique.

Cette préoccupation européenne se traduit également sur le plan national. Ainsi en 2003 à l'occasion de l'université d'automne de Vichy²⁵ la question des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est largement débattue. Les interventions autour des besoins éducatifs particuliers concernent à la fois les élèves présentant un handicap, les élèves intellectuellement précoces mais aussi les élèves nouvellement arrivés. C'est à partir de ce moment que l'expression regroupant ces différents publics commence à se diffuser dans le champ éducatif français.

La nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école²⁶ du 23 avril 2005 modifie les articles L. 321-4 et L. 332-4 du code de l'éducation concernant l'enseignement dispensé respectivement à l'école primaire et au collège. Elle y inscrit les actions particulières à mettre en œuvre à destination de trois catégories d'élèves : les élèves présentant des difficultés d'apprentissage telles que la dyslexie ou ayant des troubles graves et permanents, les élèves intellectuellement précoces ainsi que les élèves nouvellement arrivés. Initialement ces deux articles ne se référaient qu'à la première catégorie. Même si la mention « besoins éducatifs particuliers » n'y figure pas en tant que telle, l'association de ces trois catégories d'élèves sera désormais effective.

Le rapport des inspections générales de 2009 y fait directement référence :

*Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France est un devoir de la République et de son école. Ce principe fondamental a été réaffirmé par la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005, qui fait obligation à l'éducation nationale de **prendre en compte les besoins éducatifs particuliers** de certains élèves, **parmi lesquels les « élèves nouvellement arrivés »** qui n'ont pas une maîtrise suffisante du français.*

(MEN, 2009 :1, c'est nous qui soulignons)

²⁵ Actes de l'université d'automne « *Le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers* » 27-30 octobre 2003 accessible en ligne <http://eduscol.education.fr/cid45899/actes-universite-automne-systeme-scolaire-francais-les-eleves-besoins-educatifs-particuliers.html>

²⁶ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005

Puis c'est dans le bulletin officiel²⁷ de 2010 que l'expression apparaîtra officiellement tout comme les différents publics auxquels elle se rapporte :

*La scolarisation des enfants et des jeunes handicapés, l'enseignement aux enfants de familles non sédentaires, l'enseignement linguistique particulier offert aux enfants qui arrivent en France sans maîtriser notre langue, les aménagements apportés à la scolarité des enfants intellectuellement précoces sont autant de réponses adaptées à des **besoins éducatifs particuliers**.*

(Bulletin Officiel n°11 du 18 mars 2010, c'est nous qui soulignons)

Cette vue d'ensemble nous a permis de retracer l'évolution de cette notion ces dernières années. Cependant comme le montre Mendonça-Dias (2012) dans sa thèse, les limites qui distinguent le handicap des besoins éducatifs particuliers, en faisant de ce dernier un hyperonyme, sont minces. D'autant que l'expression de handicap linguistique a longtemps été associée aux difficultés linguistiques des élèves nouvellement arrivés apprenant le français. Pourtant de nombreuses recherches dans le domaine du bilinguisme et du plurilinguisme ont depuis longtemps démontré le contraire (Grosjean 1982, Lüdi et Py 1986, 2003, Cummins 2001, García 2009) et se sont fortement opposées à cette association (Hélot 2007, Billiez 2007). Et pourtant cette expression semble encore bien présente dans le paysage linguistique éducatif aussi bien au niveau européen que national. Ainsi, dans le *Livre vert*²⁸ portant sur la scolarisation des enfants de migrants (que nous avons déjà mentionné dans la première partie de ce chapitre), on retrouve 12 occurrences du mot « handicap » ou de ses dérivés (sur un total de 17 pages que compte le document), et dans le Rapport des inspections générales de l'éducation nationale de 2009 concernant la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, on en dénombre 26 (sur les 186 pages du rapport). À la lecture de ces chiffres, on se rend compte de la prégnance de l'association faite entre handicap et compétences linguistiques des élèves nouvellement arrivés en France dans les représentations des responsables éducatifs.

Pourtant l'idée sous-jacente qui ressort de cette volonté politique aussi bien au niveau européen que national quant aux besoins éducatifs particuliers est de pointer la nécessité d'accorder une attention particulière à ces élèves en mettant en place des actions spécifiques. Cependant, l'association entre « *handicap mental* » et « *handicap linguistique* » en tant que déficience grave et permanente présente un réel risque de dérive comme on a pu le voir dans de nombreuses études en particulier concernant l'orientation de ces jeunes dans des filières

²⁷ Bulletin Officiel n°11 du 18 mars 2010

²⁸ Commission européenne (2008) « *Livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens* » com/2008.0423 final accessible sur : <http://eur-lex.europa.eu>

spécialisées ou encore vers des formations moins qualifiantes (Schiff 2002, 2004 ; Pickel et Hélot 2014).

Pour conclure, on peut dire avec Le Breton (2007 cité dans Mendonça-Dias 2012 :40) que « *cette notion, à géométrie variable, apparaît donc comme peu stable et risque de se transformer en fourre-tout sémantique* » au risque de perdre de vue la spécificité des besoins linguistiques de ces élèves (Mendonça-Dias 2012 :40) ²⁹.

1.2.3.2. L'orientation : un parcours d'obstacles ?

L'orientation constitue un moment de grande tension en fin de collège, pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France. D'autant plus que l'on sait que cette orientation engagera leur avenir scolaire, à savoir les études qu'ils seront en mesure ou pas de poursuivre, et à plus long terme leur avenir professionnel à travers le métier auquel ils auront accès. Ainsi, en fin de collège les élèves doivent énoncer des vœux d'orientation. Les choix se situent entre une orientation en lycée général et technologique avec une visée de poursuite d'études après le Baccalauréat et une orientation en lycée professionnel dans l'objectif d'une insertion dans la vie active. Pour résumer rapidement, le choix déterminant pour ces jeunes se situe au niveau des études supérieures. La réforme du baccalauréat professionnel qui prévoit l'obtention du diplôme en trois ans comme pour la voie générale visait à permettre aux jeunes de pouvoir revoir leurs choix d'orientation en cours de scolarité. Ainsi, théoriquement, un jeune qui aurait choisi la voie professionnelle et qui aurait changé d'avis en cours de scolarité se verrait offrir la possibilité de réintégrer l'enseignement général dans un lycée général. En y regardant de plus près, les possibilités de réorientation sont infimes. En consultant le site de l'Onisep³⁰ (Office national d'information sur les enseignements et les professions), il est clairement précisé que les réorientations sont très rares mais théoriquement possibles. Un jeune engagé dans un baccalauréat professionnel ne pourra cependant demander à intégrer qu'un cursus technologique dans un lycée général, c'est-à-dire que les sections générales (scientifique, littéraire et sciences économiques et sociales) sont exclues du choix. Si toutefois il était tenté d'essayer, il lui faudra convaincre ses professeurs, adresser une demande écrite sous forme de lettre de motivation au chef d'établissement du lycée envisagé, voire passer un entretien. La décision finale sera prise par le chef d'établissement en fonction des places disponibles mais également en fonction de l'avis de l'équipe éducative. Autant dire que cela

²⁹ Il est fait ici référence à la notion d' « élèves à besoins éducatifs particuliers ».

³⁰ <http://www.onisep.fr/voie-pro/Lyceen-etudiant-apprenti/Changer-de-voie>

dépend du bon vouloir des équipes, qui avouons-le sont déjà confrontées à une telle diversité des niveaux scolaires qu'il est très difficile d'imaginer qu'ils veuillent accepter un jeune venant de la voie professionnelle avec un parcours d'ancien élève nouvellement arrivé. Un des freins à la réorientation sera donc la différence de niveau scolaire difficile à rattraper et donc a priori une réussite scolaire compromise.

Par ailleurs, les différentes études montrent que la grande majorité des élèves nouvellement arrivés est orientée vers les filières professionnelles courtes de type CAP ou BEP. (Schiff 2002, 2009, Lemaire 2010). Ce point est confirmé également par le rapport des inspections générales de 2009. L'enquête des inspections générales (MEN 2009) précise également qu'un nombre non négligeable d'élèves nouvellement arrivés en France ayant été orienté vers les lycées professionnels exprime sa volonté d'aller au lycée général ou technologique ou préparer un baccalauréat professionnel et non pas un CAP ou un BEP.

Les raisons seraient à chercher dans un manque de coordination entre les différentes instances intervenant dans l'orientation des jeunes en fin de troisième :

L'orientation, dont les conséquences sont primordiales pour les élèves nouvellement arrivés en France, au même titre que pour tout élève, semble être trop souvent une suite de malentendus et de déficit d'information de la part de l'ensemble des acteurs (les élèves et leurs familles, les conseillers d'orientation, les professeurs et les commissions d'affectation).

(MEN, 2009 : 135)

De ce fait, les enjeux échappent parfois à ces jeunes qui se retrouvent par la suite orientés dans des filières qu'ils n'ont pas choisies. On peut se demander pourquoi les responsables éducatifs privilégient une orientation en voie professionnelle pour ces jeunes.

Une des raisons qui ressort à la fois des études (Schiff 2001) et des rapports (IGEN, MEN 2009) est la question de la maîtrise de la langue française. Ainsi le rapport déplore des orientations abusives dans des voies non choisies par les élèves au motif d'une « maîtrise insuffisante du français » utilisé dans ce cas comme critère de sélection notamment pour les sections fortement sollicitées par les élèves (MEN, 2009 :132). Pourtant les textes officiels de 2012 sont clairs :

Dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée

sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

(MEN 2012a)

Par ailleurs, le rapport des inspections générales (MEN, 2009) souligne la difficulté d'envisager la maîtrise de langue française comme faisant partie d'un processus d'apprentissage en cours d'évolution. Il précise ainsi :

Si l'on envisage la mise en œuvre de « projets personnalisés de réussite scolaire », cela suppose que soit acquis le principe de l'apprentissage de la langue française sur la durée, et donc qu'un ENAF puisse obtenir une orientation de son choix, à la hauteur de ses mérites et de ses compétences dans les autres disciplines, même si ses compétences linguistiques en français ne sont pas encore suffisantes.

(MEN, 2009 :132)

Un autre frein à une orientation efficace réside dans la durée qui sépare l'arrivée de l'élève et le moment de l'orientation. Ainsi, l'évaluation³¹ Pisa (2003) a démontré une forte corrélation entre des modalités d'orientation plus ou moins précoces et le taux de réussite scolaire des élèves migrants. À l'échelle internationale, cela se traduit par des taux de réussite relativement élevés des migrants au Pays-Bas, en Scandinavie, aux États-Unis ou encore en Nouvelle-Zélande et de faibles performances de réussite dans les établissements du secondaire des pays comme l'Allemagne, la Suisse ou la Belgique. La France, quant à elle, se trouvant dans une situation intermédiaire (Schiff, 2009 : 41). Pour résumer, cela signifie que plus l'orientation intervient tardivement par rapport au moment où l'élève migrant intègre le système scolaire du pays d'accueil, plus il a des chances de réussir scolairement.

Cette précocité de l'orientation par rapport au moment de l'arrivée de l'élève a donc une incidence négative sur leur performance scolaire et leur réussite. Comme le précise Schiff (2009) :

à la différence des élèves nés en France, ceux qui sont arrivés à l'adolescence voient se dessiner leur destin scolaire sur une période très restreinte dans un système scolaire qui n'a pas pour vertu de « laisser le temps au temps ».

(Schiff, 2009 : 41-42) :

³¹ Consultable en ligne : <http://educ-eval.education.fr/pisa2003.htm>

L'institution scolaire se retrouve face à un défi à savoir parvenir à maintenir des modalités d'intégration qui puissent prendre en compte le temps nécessaire à la maîtrise d'une langue nouvelle sans pour autant maintenir les migrants dans un statut d'éternel « outsiders », précise Schiff (2009 :41).

Cette problématique est encore plus brûlante lorsque cela concerne les élèves plus âgés et en particulier les mineurs isolés qui « n'ont guère toujours le choix de leur orientation », souligne Lemaire (2010 :116). Un constat fait par Lemaire montre que ces jeunes se voient incités par les professionnels du terrain à choisir des métiers désignés « en tension » (le bâtiment, l'hôtellerie, les soins à la personne) tels que relevés par la législation sur l'immigration « choisie ». Le choix de ces jeunes à s'orienter vers ces métiers à faible qualification, qui de surcroît sont destinés officiellement aux étrangers ressortissants de l'Union européenne, met en avant leur volonté de mobiliser tous les moyens possibles en vue d'obtenir une autorisation de travail et entamer un apprentissage. Dans ces cas-là, on est face à ce que Lemaire appelle « une rationalisation de l'orientation » (2010 :117). Lorsque les choix des jeunes sont motivés uniquement par des préoccupations administratives en vue de l'obtention des papiers la question concernant leur mobilisation autour du projet de formation choisi pose quelques problèmes. Cela ne veut pas dire que ces élèves vont échouer dans leur scolarité car la forte motivation extrinsèque liée à l'obtention des papiers ainsi qu'à la volonté de réussir peut suffire à l'obtention du diplôme. Par contre, pour d'autres, abandonner leur rêve et faire le deuil du métier dans lequel ils se sont projetés peut devenir tellement difficile à négocier qu'ils mettent en péril leur scolarité (Lemaire 2010).

Comme on vient de le voir, l'orientation représente une étape charnière dans la vie des jeunes nouvellement arrivés en France d'autant plus s'ils intègrent l'école à un âge avancé. Il convient ainsi d'apporter une attention particulière à cette problématique, comme le préconisent par ailleurs les textes, afin d'offrir la possibilité à ces jeunes de faire des choix au plus près de leurs aspirations.

1.3. Aspects linguistiques

Dans cette dernière partie, nous aborderons la question de la didactique du français à l'école et des enjeux sous-jacents pour l'enseignement du français auprès des élèves nouvellement arrivés en France. Il s'agira de mettre en lumière, entre autres, la difficulté du système scolaire français à penser les dispositifs en termes de bi- / plurilinguisme. En effet, une des

spécificités du contexte français réside dans son manque d'ouverture sur les recherches internationales, lui préférant un champ de recherche solidement ancré dans un espace franco-français. Cette caractéristique a une influence directe sur les approches didactiques et pédagogiques telles qu'envisagées dans l'espace scolaire français. De fait, les points abordés dans cette partie s'inscriront dans ce contexte spécifique pour en saisir toutes les limites.

1.3.1. FLM, FLE, FLS, quelles différences ?

Sur le plan didactique, on considère que les élèves nouvellement arrivés en France relèvent du français langue seconde. Or, jusqu'à récemment (entre 1996 et 2000), il n'existait que deux branches dominantes dans la didactique du français avec un public bien identifié : le français, langue maternelle s'adressant à des natifs et le français langue étrangère pour les non-natifs (Davin-Chnane 2008). Cette dichotomie, établie depuis les années soixante, laisse place à la triade FLE/FLS/FLM (Cuq 2000) qui distinguera les trois domaines selon leur contexte (Davin-Chnane, 2008 :37).

Pour commencer, nous allons donc définir brièvement chacune de ces notions afin de mieux comprendre leur différence et leur complémentarité ; puis nous nous focaliserons en particulier sur le français langue seconde en tant que langue de scolarisation.

1.3.1.1. Le français langue maternelle (FLM)

[L]a notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues.

(Cuq, 2003:151)

Étant donné la complexité de la définition évoquée par Cuq (2003), nous allons tenter de passer en revue les différentes notions auxquelles elle renvoie, et tenter ainsi d'en proposer une vue d'ensemble plus complète.

Le terme « *langue maternelle* », nous fait penser premièrement, de par son étymologie, à la langue de la mère. Or cette définition ne correspond pas forcément à une réalité

sociolinguistique, car dans certaines sociétés la langue de la mère n'est pas la première à être transmise (Rafoni, 2007 : 14). On s'y référera plutôt, à la suite de Chiss (1997 : 57), comme « la langue de première socialisation à travers la famille ». En parlant aujourd'hui de « langue première » on met l'accent sur cette « antériorité d'appropriation » (Rafoni, 2007) dans l'ordre des acquisitions. Bien que ces nouvelles dénominations, - *langues premières*, *L1* – permettent d'inscrire la notion de langue maternelle dans la temporalité, elle n'en demeure pas moins complexe, souligne Cuq (2003) :

La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle amène à lui substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres, langue première ou L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques.

(Cuq, 2003 : 151)

Cette complexité de la situation sociolinguistique est mise en lumière notamment par la situation d'enfants qui sont en contact de manière simultanée avec plusieurs langues, dès leur plus jeune âge. C'est le cas notamment des créoles aux Antilles, des langues africaines, ou encore des situations de bilinguisme familial où l'enfant acquiert ses langues de manière simultanée.

Ce statut de langue première implique également un niveau supérieur de compétences (Rafoni, 2007:14) faisant ainsi du *locuteur natif* « le meilleur connaisseur » de sa langue. Tout comme précédemment cette affirmation ne pourrait être systématisée car « dans certaines sociétés du type diglossique, [...] l'utilisation de la langue première peut être très limitée [...] rejetée hors du champ des usages spécialisés ou socialement valorisés » (Dabène, 1994 : 83).

Une autre caractéristique de la langue maternelle est la manière dont elle est acquise par l'enfant. On ne peut parler d'apprentissage dans ce cas, comme le fait remarquer Jean-Charles Rafoni (2007), car l'enfant va intégrer cette langue sur la base d'un contact avec son entourage familial.

Enfin, la langue maternelle peut aussi être considérée comme la *langue de référence* à laquelle le locuteur se réfère lors de l'acquisition de nouvelles compétences en langues étrangères (Rafoni, 2007 :15). Elle est un point d'appui dans l'apprentissage/enseignement d'une nouvelle langue.

Notre tentative de circonscrire la notion de *langue maternelle* a mis en lumière les nombreuses acceptions auxquelles elle renvoie et par conséquent, la complexité de sa

définition. Ainsi, la définition la plus générale, d'après le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* la décrit comme « *la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication* » (Cuq, 2003 :151), définition pensée dans un contexte de monolinguisme qui devient de plus en plus rare aujourd'hui.

1.3.1.2. Le français langue étrangère (FLE)

Dans le langage courant, la notion de langue étrangère est définie comme étant l'opposé de la langue maternelle.

Pour Cuq (1991, cité par Rafoni 2007 :15) « *toute langue qui n'a pas le statut de langue maternelle peut être considérée comme langue étrangère dans la mesure où elle représente un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage* ». Les critères qui définissent une langue comme étrangère, en opposition avec une langue seconde ou maternelle, sont les suivantes (Rafoni, 2007 :15-16) :

- la langue étrangère n'est pas une langue de communication dans la vie courante donc elle n'a pas de rôle social
- elle est un objet d'enseignement et d'apprentissage guidé et institutionnel
- elle n'est pas une langue de référence pour l'apprenant

Dans les années 70, la didactique du FLE adopte comme base conceptuelle la notion de compétence de communication de Hymes (1984). En ce sens, la communication ne se résume pas uniquement à l'utilisation des règles mais elle met en jeu une compétence psycho-socio-culturelle (Auger, 2010 : 57). Cependant le concept même de langue étrangère n'a de sens qu'en opposition à celle qui est connue, à savoir la langue maternelle. Par ailleurs, une langue est plus ou moins étrangère en fonction du degré plus ou moins grand de xénité avec la langue maternelle (Dabène, 1994). Cette distance peut résulter d'un éloignement géographique, culturel ou linguistique et elle doit être prise en compte dans les situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1.3.1.3. Le français langue Seconde (FLS)

La notion de Français Langue Seconde est une notion récente, elle a été utilisée pour la première fois en 1972 lors d'une conférence internationale, comme l'explique Cuq (1991).

Elle a pris naissance avec la scolarisation massive dans les anciennes colonies françaises d'un public n'ayant pas de lien privilégié avec le français. Cuq (1991) est un des premiers à employer ce terme pour parler des élèves apprenant le français dans un cadre scolaire en Afrique francophone notamment.

Il en donne la définition suivante :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

(Cuq, 1991 : 139)

Il s'agit ainsi de distinguer une réalité d'apprentissage de certaines élèves, apprentissage qui ne s'apparente ni au français langue maternelle ni au français langue étrangère. La spécificité de cet enseignement réside dans le fait que la langue française enseignée n'est ni la langue maternelle des élèves ni même une langue étrangère proprement dite car elle sert de langue d'enseignement dans le contexte spécifique évoqué par Cuq (1991).

Mais qu'en est-il du contexte français et plus précisément du français des immigrants en France ? Peut-il être considéré comme une langue seconde ?

Dans son ouvrage de 1991, Cuq considère que la situation des étrangers apprenant le français en France n'est pas une situation de langue seconde. Il justifie son point de vue par le fait que « l'apprentissage du français se fait en vue d'une intégration ou d'une participation à un groupe majoritaire dont la première langue est le français » (1991 :134) et, de surcroît, « la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français » (1991 :140). Ce point de vue s'oppose à celui d'autres chercheurs. Ainsi Goï et Huver (2013) considèrent que cette définition se fonde sur « une représentation homogène et monolingue de la situation sociolinguistique française, dont le bi- ou le plurilinguisme serait donc absent (en tant que phénomène et/ou en tant que visée) » (Goï et Huver, 2013: 124)

Aujourd'hui, le français langue seconde ne concerne plus des populations de pays francophones, mais « il est présent dans des contextes multiples et ne se limite pas aux dispositifs de scolarisation des nouveaux arrivés, on le trouve dans des situations sociales diverses et il est très présent aussi en milieu ordinaire dans une pluralité de situations très

hétérogènes » explique Bertucci (2007a :51) et se distingue du FLE et du FLM. Le français langue seconde désigne aujourd'hui un passage, voire un niveau intermédiaire entre le français langue étrangère et le français langue maternelle. L'idée défendue notamment par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) suppose l'existence d'un certain nombre de points communs entre FLS et FLE mais également entre FLS et FLM. Elle considère qu'il existe « du FLE au FLM un *continuum de situations* avec des degrés d'intensité progressifs » (2002 :23), déterminé par le rôle de la langue dans la société où elle est enseignée. Il s'agit alors, selon Verdelhan-Bourgade, d'admettre que le FLS concerne à la fois des situations diverses mais qu'il comporte aussi des transversalités avec le FLM (Verdelhan-Bourgade, 2002 :25). Cependant Bertucci (2007a : 51) déplore les cloisonnements existant entre didactiques du FLM, FLS ou FLE qui « contribuent à rigidifier la situation » et plaide pour davantage de pragmatisme. Selon cette auteure, l'enseignement du français en tant que discipline devrait être transformé à plus ou moins long terme ; c'est pourquoi les perspectives du FLS sont les mieux à même d'anticiper cette transformation.

En parlant des apports du français langue seconde, Bertucci (2007a : 51), en citant Chiss, (2006 :105) fait remarquer qu'il permet de construire un rapport nouveau entre les langues en contact dans le contexte scolaire à savoir la langue nationale, la variété scolaire du français des apprentissages, les langues à fort statut comme l'anglais, les langues des migrants. Ainsi, le FLS « rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque-là ignorée, et lui donne une légitimité scolaire » (Bertucci, 2007a :51).

Cette notion a depuis progressé et a été utilisée pour une population vivant en France et non plus uniquement dans les pays francophones comme le Canada, de l'Afrique noire ou le Maghreb.

Cependant les avis divergent concernant le statut du français en tant que langue seconde notamment en Afrique, car pour Vigner (1992, 2001) le français, dans certains de ces pays, n'a pas de fonction sociale ou de communication dans la vie courante car les langues de ces pays assurent déjà cette fonction. Ainsi, le rôle du français comme langue seconde se limite à sa fonction de langue de scolarisation c'est-à-dire d'outil d'information et d'acquisition des connaissances plus que de communication.

C'est cette vision qui est complétée par la définition de Michèle Verdelhan (2009a :48) pour qui la langue seconde n'est valide que si la langue apprise comme « langue non maternelle a un statut et une pratique dans le pays ». Ainsi, la notion de français langue seconde prend

toute sa signification pour les apprenants qui vivent en France car le français est à la fois « la langue officielle, celle des institutions, des médias, de la communication courante et celle de l'école » précise M. Verdelhan (2009a : 48). Elle est donc considérée comme langue seconde pour les étrangers qui s'établissent en France, même si elle est troisième ou quatrième dans l'ordre des acquisitions linguistiques.

Nous pouvons relever un point essentiel qui découle de la notion de français langue seconde, et qui concerne entre-autres les élèves nouvellement arrivés en France, celle de français langue de scolarisation.

1.3.1.4. Une nouvelle notion : le français langue de scolarisation (FLSco)

Français langue de scolarisation, langue de l'école, langue d'enseignement, langue des apprentissages, langue des disciplines... toutes ces variantes terminologiques ont en commun de désigner selon des points de vue différents l'usage spécifique que fait l'école de la langue.

(Le Ferrec, 2012 :39)

Le premier à avoir utilisé ce terme, en France, est Gérard Vigner (1992) pour insister sur le caractère particulier du français langue seconde en contexte scolaire à la fois comme langue apprise à l'école et comme langue d'enseignement :

Le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement des élèves.

(Vigner, 1992 :40).

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) propose également une définition de la langue seconde en y intégrant la notion de langue de scolarisation :

Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette

langue. Les publics concernés peuvent être des apprenants nouvellement arrivés dans un pays majoritairement francophone (France, Suisse, Belgique, Canada), en vue d'y être scolarisés. Un enseignement spécifique du français leur est dispensé dans des structures d'accueil qui assurent la transition entre une première approche du français comme langue étrangère et le français utilisé comme langue de scolarisation.

(Cuq, 2003 :109)

Cependant, cette notion de langue de scolarisation est souvent utilisée comme un synonyme du français langue seconde, notamment dans le cadre de l'institution scolaire. Les programmes officiels du Ministère de l'Éducation nationale utilisent les deux termes comme équivalents.

Cependant, Verdelhan-Bourgade (2002, 2003) suggère de les distinguer car dans ce cas la langue seconde a une fonction de scolarisation. Elle en propose la définition suivante :

Contrairement à la notion de langue seconde qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM selon des territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques différents, le français de scolarisation n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde. On peut l'analyser en composantes ou sous-fonctions, dont on trouvera une analyse plus fine dans le "français de scolarisation".

(Verdelhan-Bourgade, 2003 : 138)

Elle explique que le français de scolarisation, n'est pas une variante du FLS mais une fonction de celui-ci.

Ainsi, Verdelhan-Bourgade (2002) définit quatre fonctions du français langue de scolarisation:

- la fonction de découverte des connaissances et des représentations du monde (le monde scolaire français, représentations différentes du temps scolaire, de l'espace, mise en perspective différente des savoirs scientifiques).
- la fonction langagière (nouvelles situations de communication avec des règles différentes, nouvelles formes de relation, usages de la langue en milieu scolaire).
- la fonction méthodologique (méthodes de travail)
- la fonction sociale et citoyenne (conduite et valeurs dans la société nouvelle)

Cependant cette description omet selon Spaëth (2008) une fonction essentielle, celle d'enseignement. Ainsi, la distinction proposée par Chiss (2006) entre langue de communication / langue d'apprentissage / langue d'enseignement permet selon Spaëth (2008 :76) de proposer une configuration assez complète du français en contexte scolaire. De ce fait, le français est, d'une part, langue d'apprentissage où l'élève acquiert les différents savoirs et savoir-faire en passant par l'interlangue ; d'autre part, de ce point de vue le français est également langue d'enseignement, transversale et spécifique, que l'on peut identifier dans les différentes disciplines ; et enfin elle est aussi langue de communication avec des situations formelles et informelles (Costa-Galligani et Sabatier, 2000 cité dans Spaëth 2008) au sein même de l'école.

Il est ainsi indispensable d'avoir une vision holistique et fonctionnelle de la langue lorsqu'on parle de langue de scolarisation, langue que les élèves nouvellement arrivés en France vont devoir s'approprier, de même que tous les élèves d'ailleurs, sauf qu'ils ne partent pas avec les mêmes compétences orales et écrites.

Ces distinctions terminologiques nous permettront d'y revenir plus finement dans la partie consacrée à l'étude des programmes pour l'enseignement de la langue seconde / langue de scolarisation.

En effet les notions de *français langue maternelle, étrangère et seconde* permettent d'observer des différences également au niveau des attentes scolaires.

1.3.1.5. Le français langue seconde / langue de scolarisation dans le contexte scolaire

Différences dans les attentes scolaires

Nous venons de passer en revue les distinctions terminologiques qui ont trait à l'enseignement du français selon les contextes et les objectifs poursuivis. En contexte scolaire, ces différences se retrouvent également au niveau des attentes scolaires en relation avec la finalité des apprentissages.

Ainsi, en ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère (FLE), Verdelhan (2009b :29) affirme que la progression des apprentissages doit permettre à l'élève d'atteindre, en deux ans environ, un certain degré de compréhension et de production langagière en français, comparable à celui qu'on exige en France de l'élève apprenant une langue étrangère telle que l'anglais ou l'espagnol.

Cependant, la langue de scolarisation a un poids institutionnel très différent de celui du FLE, du fait que la réussite scolaire dépend presque entièrement de la maîtrise du langage. Or, être scolarisé en français, pour un élève nouvellement arrivé en France, signifie apprendre une langue, mais aussi apprendre une nouvelle culture scolaire, de nouvelles règles de vie, des connaissances dans des disciplines variées. Cela signifie aussi entrer dans un cursus destiné aux natifs francophones. Ainsi, comme l'explique Verdelhan (2009a :48), en quelques mois l'élève devrait à la fois être capable de communiquer à peu près couramment en français, et de suivre l'enseignement donné en classe à des enfants qui parlent français depuis leur plus jeune âge.

Au-delà des différences dans la mise en œuvre des apprentissages, des exigences particulières sont mises en avant, en fonction du français enseigné. Il en découle une implication sociale et affective très différente selon les situations d'enseignement.

Alors que l'apprentissage du français langue étrangère est valorisant pour l'apprenant et n'entre pas en concurrence avec sa langue maternelle, l'apprentissage du français langue seconde peut coïncider avec un sentiment de dévalorisation dû, par exemple, à l'infériorisation de la langue maternelle.

De plus, là où la « maîtrise (insuffisante) du français langue étrangère n'a aucune conséquence sociale sur l'apprenant, l'absence de « maîtrise » de la langue seconde implique une difficulté réelle d'intégration dans la société.

1.3.1.6. Objectifs visés par l'enseignement du FLS

Selon Bertrand (2001 :53, dans Bertrand et al. 2001), l'apprentissage du français langue seconde constitue un des objectifs majeurs de l'intégration linguistique en milieu scolaire. Cet apprentissage permet aux élèves en immersion dans un milieu francophone de progresser à la fois dans l'acquisition de la langue et dans celle des contenus des différentes disciplines.

Cependant, ce n'est que très récemment que le français langue seconde a bénéficié d'une reconnaissance institutionnelle en tant que modalité d'enseignement de la langue française.

Ainsi, depuis 1996, les *programmes officiels*³² de français au collège affichent des objectifs spécifiques pour l'enseignement du français langue seconde. La particularité de cet enseignement réside dans l'absence de programme spécifique quant à sa mise en œuvre. Selon les textes officiels, il s'agit de s'inspirer des contenus et des méthodes de l'enseignement du français langue étrangère et de celui du français langue maternelle pour concevoir un programme adapté aux élèves allophones qui devront dans un temps très court (maximum une année scolaire) être capables de suivre les enseignements de la classe ordinaire comme tout autre élève.

Ainsi, comme l'exprime Vigner (2001, avec Bertrand et al. 2001)

Un bon enseignement du français langue seconde, en France au moins, vise, théoriquement, à sa propre disparition, puisque l'élève doit parvenir à un niveau de compétence assez proche de celui du locuteur natif dans l'acquisition des savoirs et dans les pratiques du français utilisé comme langue de scolarisation.

(Vigner, 2001 : 58)

Pour pallier le manque de programme, deux types d'outils ont été mis à disposition des enseignants de français langue seconde intervenant auprès des élèves allophones. Tout d'abord, les *documents d'accompagnement*³³ des programmes du français font une place au français langue seconde en proposant notamment des exemples de séquences pédagogiques pour chacun des quatre niveaux d'enseignement du collège.

Puis, une brochure intitulée « *Le français langue seconde* » a été publiée en 2000 sous la direction d'Alain Viala, Denis Bertrand et Gérard Vigner. Ce document, destiné en priorité aux professeurs prenant en charge des élèves nouvellement arrivés en France, définit les objectifs d'apprentissage et propose une réflexion sur les méthodes et contenus à aborder avec ce public particulier. Il s'agit ainsi du premier document *officiel* consacré à la mise en œuvre de l'enseignement du français langue seconde en articulation avec les programmes du français au collège.

L'objectif fondamental, tel qu'évoqué par Vigner (2001, avec Bertrand et al. 2001), est de former « des locuteurs capables de prendre place dans cette communauté langagière

³² Bulletin Officiel n°25 du 20 juin 1996

³³ Les *documents d'accompagnement* des programmes sont des brochures publiées par le Ministère de l'Éducation nationale en vue d'explicitier les différents points des programmes d'enseignement dans chacune des disciplines scolaires. Ils comportent des conseils et des exemples de mise œuvre de séquences à destination des enseignants des disciplines concernées.

particulière constituée par les élèves et les enseignants du collège, capables de s'adresser à leurs camarades, à des adultes, capables de participer à l'élaboration de leurs savoirs » (2001 : 59).

Ainsi, le français langue seconde se définit par l'acquisition de trois niveaux de compétences telles que les compétences de communication, linguistiques et culturelles.

La mise en œuvre de cet enseignement s'organise autour de trois grands axes de formation :

- la communication sociale (adapter les actes de parole en fonction des interlocuteurs et des situations et acquérir des automatismes)
- l'acquisition des savoirs notamment dans les différentes disciplines scolaires (demande une mobilisation importante des ressources linguistiques)
- la lecture de textes littéraires comme entrée privilégiée dans la culture du pays d'accueil (permet d'élargir le champ d'expérience culturelle des élèves)

Il s'agit ainsi, selon Vigner (2001, avec Bertrand et al. 2001), de permettre aux élèves de prendre part aux enseignements dispensés dans les cours ordinaires et ce dans un délai le plus court possible.

Ainsi, en accord avec les *textes officiels* l'objectif final est l'intégration des élèves allophones, dans le cursus ordinaire et ce, de la manière la plus rapide possible.

1.3.2. Plurilinguisme, répertoire linguistique et enseignement des langues et cultures d'origine à l'école

Dans cette sous-partie, nous souhaitons aborder les questions liées au plurilinguisme et au répertoire linguistique des élèves dans le cadre scolaire. En effet, il nous semble important d'interroger la manière dont l'institution scolaire perçoit ces notions car c'est bien cette perception qui détermine les attitudes et les actions que l'institution scolaire va adopter et mettre en place aussi bien au niveau macro- à travers les textes et programmes officiels qu'au niveau micro- celle qui prendra forme au sein de la classe entre enseignants et élèves.

Nous souhaitons également questionner la pertinence des structures dédiées à l'enseignement des langues et cultures d'origine pour voir de quelle manière cela peut correspondre ou non à une prise en compte des langues des élèves dans une perspective plurilingue.

Dans un dernier point, nous ferons état, à la lumière des recherches, de la manière dont l'institution scolaire perçoit les langues des élèves nouvellement arrivés, des avantages que constitue la prise en compte de la langue première des élèves et des pistes possibles pour une prise en compte de leur plurilinguisme à l'école.

1.3.2.1. Plurilinguisme et répertoire linguistique : des notions mal comprises à l'école

Le plurilinguisme, notion introduite et diffusée tout d'abord par les instances européennes, a peu à peu pénétré le champ des politiques linguistiques françaises allant jusqu'à devenir une valeur positive, qu'il est politiquement et idéologiquement correct de défendre (Castellotti, 2006 :320). Cela se traduit par un nombre important de discours, proclamations et recommandations qui mettent en avant la richesse et les avantages de la pluralité linguistique. Mais ce revirement interroge, car on ne peut ignorer que ce qui caractérise la France depuis près de deux siècles est une idéologie monolingue particulièrement exacerbée. Comment alors, en l'espace de quelques années, la France peut-elle devenir « *la championne du plurilinguisme* », s'interroge Castellotti (2006 :320) ? Est-ce une nouvelle stratégie rendue nécessaire par le décroissement de l'influence du français sur le plan géo-sociolinguistique et donc un moyen pour en assurer la protection face à l'omniprésence de l'anglais ?

C'est ce que semble confirmer le paragraphe suivant du rapport des Inspections générales de l'éducation nationale (IGEN) de 2009, puisqu'il affirme :

Quand la France « défend » le plurilinguisme à Bruxelles ou à Strasbourg, elle le fait pour la « défense » du français et des autres langues européennes face à la « domination » de l'anglais, et non pour introduire chez elle une « éducation plurilingue ». L'article 2 de la Constitution rappelle que la France n'a pas fait le choix d'être plurilingue.

(MEN, 2009 :92)

Cet extrait a de quoi surprendre car, à l'instar des orientations et des instructions officielles plutôt favorables à la prise en compte de la diversité linguistique des « enfants d'immigrants » comme une richesse linguistique et culturelle,³⁴ sa mise en œuvre effective sur le terrain se

³⁴ On peut citer à titre d'exemple le discours de Jack Lang, Ministre de l'éducation nationale qui en 2001 déclarait « *notre école doit offrir à tous les élèves la possibilité réelle de tirer bénéfice de leurs atouts, fruit d'un*

traduit rarement par des actions concrètes. Il semblerait donc que cette contradiction soit ancrée dans la définition même que les autorités politiques se font de la notion de plurilinguisme. Pour reprendre ici les propos de Castellotti, « *tout le monde doit être plurilingue, mais certains sont meilleurs plurilingues que d'autres* » (Castellotti, 2006 :321).

Cela nous amène donc à interroger les définitions implicites qui se cachent derrière ces prises de position. Quels sont les critères qui définissent le « vrai plurilingue » ? On aborde ainsi la question des représentations qui a trait à cette notion de plurilinguisme. Ainsi on pourrait avancer que les conceptions majoritaires qui ont cours à l'heure actuelle au sein du système éducatif (Castellotti, 2006 : 321) et plus largement dans la société décrivent l'individu plurilingue comme un locuteur qui :

- parle au moins 3 langues dont l'anglais auquel s'ajoute de préférence le français ou une autre langue de proximité voire une langue de grande diffusion ou encore une langue exotique. Les langues minoritaires, quant à elles, ne rentrent pas en ligne de compte dans cette perception du plurilinguisme.
- possède une compétence proche du locuteur natif dans chacune de ces langues, à l'écrit et à l'oral, et ne fait pas de mélanges entre elles dans la communication.
- a appris ses langues dans la petite enfance au contact de la famille ou de ses pairs.

Cette vision du locuteur plurilingue renvoie ainsi à des questionnements sur le statut des langues et sur la notion de perfection, à savoir la définition même de la compétence plurilingue. Ainsi, c'est cette conception stéréotypée d'un « plurilinguisme parfait » qui, selon Castellotti, entraverait la mise en œuvre « d'une politique éducative et des pratiques professionnelles réalistes et opératoires pour la promotion d'un véritable plurilinguisme » (Castellotti, 2006 :322).

En d'autres termes, le plurilinguisme, défini comme « la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues » (Beacco, 2008 :117), nous amène à considérer la compétence plurilingue, au regard de Coste, Moore et Zarate (1997), comme une compétence partielle, plurielle, composite et hétérogène et qui présente une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante dans le temps et dans l'espace.

héritage familial autant que de leur parcours personnel. Et ce d'autant que la France a et aura de plus en plus besoin d'habitants, jeunes en particulier, aux compétences linguistiques affirmées dans des langues diversifiées»

Cet ensemble de langues présentant des degrés de compétences variés constitue le répertoire linguistique du locuteur plurilingue. Le répertoire ainsi constitué regroupe, d'une part, un ensemble mouvant, évolutif et adaptable de ressources linguistiques et, d'autre part, des représentations sur leurs usages ainsi que des stratégies et des capacités permettant de les mobiliser en fonction des contextes (Castellotti et Moore 2005).

Dans la perspective d'une éducation plurilingue, il s'agit donc de s'interroger sur la manière d'intégrer toutes les langues d'un répertoire dans l'activité éducative. Pour Castellotti (2006 :323), il s'agirait de prendre en compte :

- les langues premières des locuteurs
- les langues non habituellement reconnues, à savoir celles de la migration
- les langues dont on n'a qu'une pratique approximative

Castellotti (2006) souligne deux conséquences majeures résultant d'une telle démarche : la remise en cause de la figure du natif et la non-stigmatisation de l'approximation. Cela demanderait donc un travail en profondeur sur les représentations qui ont encore trait dans la société et au sein même de l'institution scolaire. Nous y reviendrons plus bas après avoir brièvement développé les questions quant à l'enseignement des langues et cultures d'origine.

1.3.2.2. L'enseignement des langues et cultures d'origine : un espace d'ouverture au plurilinguisme ?

Depuis la création de structures spécifiques au milieu des années 70, l'enseignement des langues et cultures d'origine a subi de nombreux changements.

Leur création poursuivait en effet deux objectifs : il devait d'une part faciliter l'adaptation des enfants étrangers en France, mais surtout maintenir le lien avec la culture d'origine, dans la perspective d'un retour, et faciliter ainsi leur « réintégration » au « pays d'origine » (Varro, 2012). L'incitation au retour était donc un des objectifs de la politique gouvernementale de l'époque et l'objectif principal de la création de ce dispositif tel qu'énoncé par la circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977 : « la connaissance de la langue maternelle doit permettre de maintenir des liens avec le milieu d'origine et faciliter un retour éventuel au pays de provenance ». Ragi (1997) démontre, à partir de son analyse des textes réglementaires d'ELCO, la manière dont l'idée de retour est rendue explicite par le recours à la dénomination « enfants immigrés ».

Pourtant, déjà à l'époque, cet objectif semblait être bien fictif car beaucoup d'élèves ayant bénéficié de cet enseignement étaient nés en France, dans des familles qui ne comptaient pas retourner dans leur pays d'origine.

Cet écart entre finalité poursuivie et réalités sociohistoriques a rapidement mis en doute la raison d'être de cet enseignement soulevant ainsi des débats aussi bien dans la sphère politique qu'éducative. De nombreux chercheurs émettent des réserves quant à l'enseignement des langues et cultures d'origine (Billiez 2000, 2002 ; Lorcerie 1995 ; Legendre 2003 ; Bertucci 2007c ; Hélot 2007).

Ainsi dès 2001, dans son discours d'ouverture lors des journées d'étude nationale portant sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale, exprime sa volonté de faire évoluer l'enseignement des langues et cultures d'origine :

[...] notre école doit offrir à tous ses élèves la possibilité réelle de tirer bénéfice de leurs atouts, fruit d'un héritage familial autant que de leur parcours personnel.

Et ce d'autant que la France a et aura de plus en plus besoin d'habitants, jeunes en particulier, aux compétences linguistiques affirmées dans des langues diversifiées. Développer ces connaissances répond également à des nécessités économiques ; c'est aussi le gage d'une meilleure compréhension entre les pays, d'échanges culturels et de mobilité des personnes.

Installer ces langues dans le concert des langues vivantes I, II et III contribuera à leur donner un statut plus affirmé dans le système éducatif français. Il s'agit également d'éviter que l'introduction de cette nouvelle discipline à l'école ne se fasse au profit exclusif d'une ou deux langues et de permettre, au contraire, d'élargir, pour tous, les possibilités de choix.

(Lang, 2001 : 14)

Cette déclaration sera en partie suivie de faits notamment sous l'impulsion européenne : la diffusion du Cadre européen commun de référence pour les langues ainsi que la résolution européenne prévoyant l'enseignement de deux langues en plus de la langue nationale dans les pays membre y ont joué certainement un rôle.

Ainsi dès 2002, certaines langues faisant partie de l'enseignement des langues et cultures d'origine trouvent une place dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, et ce dès l'école primaire. Ainsi quatre langues appartenant à l'ELCO font désormais partie de l'enseignement des langues vivantes étrangères : le portugais, l'italien, l'espagnol et l'arabe.

Mais, comme le précise Hélot (2007 :116), bien que ces langues figurent parmi celles qui peuvent être offertes dans le premier degré, leur inclusion effective dans le dispositif général

reste marginale car la majorité des élèves choisit l'anglais. De même, dans le second degré, l'enseignement de l'italien et du portugais connaît des problèmes sérieux comme en témoigne le rapport Legendre (2003). Il en est de même pour l'arabe, pour lequel l'enseignement de la langue standard a été préféré au détriment de l'arabe dialectal ce qui explique la chute des effectifs de cet enseignement.

Cependant cette évolution vers l'enseignement des langues vivantes de ces langues induit, malgré elle, un effet de marginalisation des autres langues ce qui contribue au processus de minoration sociale, conclut Bertucci (2007c).

Cela s'explique par le manque d'articulation entre les dispositifs d'enseignement des langues vivantes et celui des langues et cultures d'origine (Hélot 2007) créant ainsi une hiérarchie et une concurrence entre les langues et en renforçant le cloisonnement entre les disciplines (Bertucci 2007c).

Pourtant l'enseignement des langues et cultures d'origine aurait pu permettre de tisser des liens entre les langues, précise Auger (2010), et en particulier de croiser les regards entre les langues-cultures des élèves et le français et servir ainsi de point d'appui à l'apprentissage de ce dernier, telles que le suggèrent les circulaires de 2002 et de 2012 portant sur l'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (MEN 2002, MEN 2012a).

Auger met en évidence les points qui expliquent ces difficultés de mise en contact des langues :

- (1) les enseignants d'ELCO, recrutés dans leur pays d'origine (sauf pour l'arabe) sont eux-mêmes « nouvellement arrivés » dans le système scolaire, difficile donc pour eux de pratiquer une didactique de l'interculturel (Auger, 2010 :27) ;
- (2) les cours dispensés en dehors du temps scolaire ne permettent pas la mise en contact des enseignants d'ELCO avec les enseignants des classes ordinaires ;
- (3) les compétences développées au travers de l'enseignement des langues et cultures d'origine ne sont pas prises en compte dans les compétences évaluées dans le cursus ordinaire et figurant dans le bulletin scolaire trimestriel délivré par l'école.

Il n'est pas difficile de remarquer qu'il s'agit davantage d'une mise à l'écart de cet enseignement que d'une ouverture à la diversité des langues et cultures des élèves nouvellement arrivés.

Pourtant, réduire l'écart entre les langues dans le contexte scolaire en créant des « ponts » permettrait « d'abolir les frontières symboliques qui séparent leurs locuteurs » (Hélot, 2007 :117). Dans le cas d'élèves nouvellement arrivés en France, cet aspect nous semble particulièrement important.

Cela pourrait se faire notamment par la prise en compte des langues et cultures d'origine de ces élèves dans les pratiques de classe comme le suggère Clerc (2007) ce qui :

favoriserait le développement de leur bi/plurilinguisme, permettrait de reconnaître une partie de leur identité et de diminuer ce clivage entre deux univers qui restent imperméables l'un à l'autre.

(Clerc, 2007 :61)

Dans cette perspective, Bertucci (2007c :36) suggère d'envisager les modalités d'une socialisation plurilingue comme moyen de légitimation et de valorisation des langues en présence. Elle suggère également de faire évoluer conjointement l'enseignement du français et celui des autres langues dans la perspective d'une approche plurilingue où les disciplines deviendraient complémentaires. Elle propose donc de réfléchir à un « enseignement articulé des différentes langues étrangères et de la langue de scolarisation dans la perspective d'un enseignement linguistique général » (Bertucci, 2007c : 37).

Mettre sur le même plan ces différentes disciplines suppose un changement radical sur le plan didactique notamment en matière de didactique du français.

Même si ces changements paraissent a priori difficilement envisageables cela mérite tout de même réflexion car il pourrait bien enfermer l'opportunité d'un renouveau pour cette discipline en crise qu'est le français (Bertucci 2002, 2003).

1.3.3. Le plurilinguisme des élèves nouvellement arrivés à l'école : quels regards ? quelles actions ?

De nombreuses recherches (Varro 1990, Tabouret-Keller 1990, Auger, Dalley et Roy, 2007) ont rendu des conclusions fort similaires quant aux représentations du bilinguisme des élèves migrants : la langue d'origine de l'enfant est perçue comme un obstacle, une des causes des difficultés scolaires. Celle-ci est également perçue comme concurrentielle dans

l'apprentissage du français et le fait de ne pas parler français dans le milieu familial est considéré comme un handicap (Clerc, 2007 :59).

Étant donné l'ancrage idéologique que nous évoquions plus haut, le bilinguisme n'est un atout que s'il y a maîtrise parfaite des deux langues, à l'écrit comme à l'oral, ou s'il s'agit d'un bilinguisme précoce. Par conséquent, le bilinguisme des élèves plurilingues issus de l'immigration n'est, dans la plupart des cas, pas reconnu (Hélot 2007).

Les représentations qui sous-tendent ces stéréotypes renvoient à une définition traditionnelle du bilinguisme, celle qui correspond à un double monolinguisme et qui « comprend un répertoire de systèmes étanches, l'un à côté de l'autre, et qui ne se touchent pas » (Heller, 2002 :96). De ce fait, les différentes formes de bilinguisme et leurs caractéristiques sous-jacentes, notamment les alternances codiques sont fortement stigmatisées (Moore 2006) et appréhendées comme une forme d'« alternance d'incompétence » (Clerc 2007).

Pourtant les recherches ont montré que ces alternances de codes, tout comme les emprunts ou les calques, font partie de ce que l'on appelle les marques transcodiques (Porquier et Py, 2004, Oesch-Serra et Py 1996) qui permettent la gestion globale des ressources linguistiques de manière complémentaire dans les deux langues et qui englobent l'ensemble des traces discursives de la présence d'une autre langue dans le répertoire verbal (Lüdi 1987,1999). En ce sens, il ne s'agit en aucun cas d'une quelconque incompétence mais de ce que les chercheurs décrivent sous le terme de *translanguaging* (García 2009, Creese et Blackledge 2013).

Pekarek (1999 : 136-137 cité dans Moore 2006 :161) quant à lui démontre que lorsque les élèves ont recours aux alternances ils mettent en jeu des capacités interactives et discursives : ce qui témoigne de stratégies communicatives bilingues en cours de développement. Ainsi les alternances constituent un élément fonctionnel permettant de développer un répertoire langagier diversifié. Il apparaît donc clairement que ces alternances, bien que perçues négativement sur le terrain scolaire, ne sont en aucun cas des indicateurs d'une maîtrise précarisée (Moore, 2006), même si elles sont souvent considérées par les enseignants comme des énoncés fautifs relevant d'interférences.

Cependant, le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) définit le plurilinguisme comme la capacité à s'intercomprendre et à communiquer par la médiation entre individus, quelle que soit l'étendue des connaissances langagières.

Ainsi, dans une perspective plurilingue :

il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, de deux, voire de trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un

répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. La responsabilité des autorités éducatives ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important soit-il.

(CECRL, 2001 :11)

Il ressort donc de cette définition que l'objectif principal est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place indépendamment du niveau de maîtrise des langues qui y sont présentes.

Mais cela s'avère d'autant plus difficile qu'il se heurte à un certain nombre de représentations qui entourent le plurilinguisme notamment lorsqu'il s'agit de définir les compétences du locuteur plurilingue.

Malgré ces orientations, et comme nous l'avons déjà expliqué ailleurs (Pickel et Hélot, 2014), on remarque que dans les faits :

les connaissances linguistiques des élèves sont invisibilisées car elles ne sont pas envisagées comme capital culturel et les élèves sont ainsi dépourvus de « pouvoir »/ impuissants : ils ne peuvent pas utiliser leur langue première pour accéder aux savoirs et ils croient même quelquefois que s'ils le faisaient cela entraverait l'acquisition du français. Nous savons que la recherche montre le contraire : comme leur langue première n'est pas utilisée dans les activités pédagogiques il est en effet plus difficile pour eux d'apprendre la langue de scolarisation.

(Pickel et Hélot, 2014 : 168)

C'est pourquoi il est important de désamorcer les situations de diglossie en donnant une place à la langue première des élèves à l'école et par là même de valoriser et de développer les compétences plurilingues des élèves (Clerc 2007). Elle argumente en faveur des pratiques plurilingues plus soutenues au sein de l'école et affirme que :

l'école, en accordant davantage de place aux pratiques plurilingues, [...], peut promouvoir [l]es représentations non hiérarchisées des langues, [...], afin d'aider les élèves à sortir d'une représentation diglossique de leur répertoire langagier qui ne favorise pas, nous le savons le développement harmonieux du plurilinguisme.

(Clerc, 2007 : 59)

Ainsi des pratiques véritablement plurilingues pourraient permettre la mise en contact des langues-cultures en présence en s'appuyant sur l'ensemble des connaissances langagières et

culturelles des élèves. Des telles pratiques, outre le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, pourraient diminuer le clivage entre monde de l'école et monde de la famille en construisant des liens entre ces langues-cultures (Clerc 2007).

Si l'on veut assurer une intégration réussie, intégration au sens de mouvement réciproque, on ne peut ignorer la rencontre et l'échange entre langues et cultures comme élément déterminant de cette intégration. La reconnaissance des langues de la migration à travers des démarches pédagogiques innovantes, s'adressant à tous les élèves y compris des élèves francophones, permettrait « d'aider les élèves à se construire, avec le concours de l'école, une identité d'hommes et de femmes, citoyens de leur pays et citoyens du monde » autrement dit « à reconstruire un « nous » pour faire vivre un « je » d'apprenant autonome (Rolland, 2006 :136-145).

1.3.3.1. Le français langue seconde et le bi/plurilinguisme des élèves à la lumière des programmes scolaires et textes officiels

1.3.3.1.1. Le français langue seconde dans les programmes du collège.

Le français enseigné à l'école interroge depuis de nombreuses années les chercheurs en particulier en didactiques des langues et en sociolinguistique. La crise qui traverse l'enseignement du français depuis plus de dix ans (Bertucci 2003, Bertucci et Corblin 2004) oblige peu à peu l'institution scolaire à revoir sa manière d'aborder et de concevoir l'enseignement de la langue de scolarisation mais aussi celle des autres disciplines à travers cette même langue.

Dans l'école du XXIème siècle, le français standard (Bertucci et Corblin 2004) coexiste avec d'autres formes de cette langue, avec les langues régionales et des variétés francophones (maghrébines, africaines, réunionnaises, caribéennes) tout comme avec les langues des migrants, ce qui donne en somme, selon Bertucci (2010 :81), des « situations de plurilinguisme intérieur très vivantes ». Même si, comme le soulignent Bertucci et Corblin (2004), l'imposition d'une langue normée comme référence reconnue, celle du français enseignée par l'école, implique la mise à l'écart de toute autre variété linguistique.

Pourtant la variation est un élément constitutif de tout phénomène langagier. En ce sens, dans le rapport *Proposition pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* (2008), Castellotti, Duverger et Coste soulignent que :

la langue majeure de scolarisation [...] sélectionne et privilégie certaines variétés, genres et normes, et en développe d'autres (notamment pour la mise en place des connaissances disciplinaires). Toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une.

(Castellotti, Duverger et Coste , 2008 : 14)

Cependant, « cette situation est mal connue des professionnels de l'enseignement et ne fait pas l'objet d'une réflexion collective » explique Bertucci (2010 : 81), la norme ressentie comme légitime et justifiée rendant toute variation de par le fait, illégitime et aberrante.

Alors, on peut se demander comment l'école peut répondre favorablement à cette diversité qu'elle ignore ?

Ce n'est que depuis peu que les programmes nationaux ont commencé à s'intéresser à la question des élèves allophones et à l'enseignement qui leur est dispensé. En 1996, apparaît pour la première fois la mention « *français langue seconde* » dans les programmes du français au collège. Or, il ne s'agit pas pour autant de s'interroger sur ce public pour en comprendre la complexité, mais bien de signifier que l'objectif de cet enseignement est d'aboutir à une « homogénéisation linguistique » (Bertucci 2010).

Leur parcours et leurs ressources sont passés sous silence, comme si ces élèves arrivaient à l'école dépourvus de toute connaissance antérieure ou en tout cas avec une connaissance et des acquis qui ne sont guère utiles pour leur scolarisation actuelle.

Dans cette optique, il s'agit d'amener les élèves à une immersion progressive de la langue pour aboutir à « un enseignement identifié comme enseignement de français langue maternelle » (MEN, [1996, 2002] 2005 : 34).

Or, on voit bien que dans les programmes la langue de scolarisation n'apparaît pas dans sa complexité ; tout au contraire elle est vue comme une entité homogène, de plus identifiée comme langue maternelle. Ainsi, des compétences inhérentes au « locuteur natif » constituent l'objectif à atteindre. C'est ce que met en évidence Verdelhan-Bourgade (2002 :22) lorsqu'elle souligne qu'« on demande [à l'EANA] en quelque sorte [...] de s'insérer dans le système comme s'il était un apprenant de langue maternelle ». Autrement dit, maîtriser le français comme ceux dont c'est la langue maternelle suffirait à assurer la réussite scolaire. Cependant, les études et enquêtes tout comme les recherches engagées dans ce domaine ont depuis longtemps fait état d'une plus grande complexité.

Les dernières *instructions officielles* de 2012 ne prévoient pas de programme spécifique par manque de délimitation de ce domaine particulier que représente l'enseignement du français langue seconde. En effet, le français langue seconde « ne constitue pas une discipline distincte du français [...] mais une modalité d'accès à cette discipline » (Bertrand, Viala, Vigner, 2000 :5) tel que précisé dans le préambule du livret intitulé *Le français langue seconde*.

Faute de programme spécifique, les instructions officielles évoquent cependant quelques principes pédagogiques à respecter : il s'agit donc d'assurer un enseignement de la langue française comme discipline mais aussi comme langue instrumentale intervenant dans les autres disciplines. Ceci ne constitue pas une nouveauté sachant qu'il figurait déjà dans le document d'accompagnement des programmes. Ce texte précise qu'il s'agit de mutualiser des ressources didactiques provenant de deux champs disciplinaires proches : le français langue étrangère et le français langue maternelle. Ainsi dans un premier temps, une approche par les méthodes de français langue étrangère est préconisée pour s'orienter rapidement vers une didactique du français langue maternelle, en accord avec les programmes de français.

Par ailleurs, ce *Document d'accompagnement aux programmes de français pour le collège*, précise que l'acquisition du français comme langue seconde s'organise autour de trois grands objectifs :

- la compétence de communication,
- la compétence linguistique, et
- la compétence culturelle.

Les normes à faire acquérir, qu'elles soient linguistiques ou culturelles, sont celles de l'école :

Les élèves sont mis en contact avec les textes signalés dans les programmes, plus ou moins longs selon le degré de maîtrise de la langue française de chacun. Ils peuvent ainsi acquérir un certain nombre de références culturelles et historiques.

(MEN, [1996, 2002] 2005 : 214)

Michèle Verdelhan-Bourgade affirme donc que l'enseignant doit avoir pour objectif d'enseigner à l'élève « une langue apte à le faire réussir selon les critères scolaires, donc normée comme le veut l'institution » (2002 :73).

C'est par ailleurs l'objectif majeur évoqué par les programmes, à savoir développer la maîtrise de la langue de la manière la plus rapide possible pour permettre à l'élève d'intégrer

le cursus ordinaire le plus tôt possible. C'est ce que l'on retrouve également dans les textes officiels en vigueur (MEN 2012a) qui soulignent que :

Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible [...]

(MEN 2012a)

La notion d'urgence quant à cet apprentissage apparaît clairement dans cette formulation. S'agirait-il d'un objectif autre que celui d'inclusion ? S'agirait-il d'une volonté d'effacer les différences le plus rapidement possible ? Pourquoi cette urgence dans le processus d'apprentissage et d'inclusion ? En filigrane apparaît la notion de l'assimilation, celle de rendre semblable, de gommer les différences. Ces questionnements trouvent leur pertinence à la lecture de l'extrait suivant :

*cette spécialité [le français langue seconde] constitue un des moyens de **faire face aux problèmes** de l'hétérogénéité des publics scolaires.*

(MEN, [1996, 2002] 2005 :32)

Ainsi ces élèves sont vus comme un problème auquel l'institution scolaire doit répondre au moyen de l'enseignement du français langue seconde, et ce de la manière la plus rapide possible. En mettant en regard ces deux extraits, on pourrait conclure qu'en les intégrant dans le cursus ordinaire le plus rapidement possible, par la maîtrise de la langue on remédie au problème soulevé par la présence de ces élèves dans l'institution scolaire.

1.3.3.1.2. Bilinguisme / plurilinguisme des élèves dans les programmes et textes officiels français

Même si, comme nous venons de le voir, l'objectif premier et sans cesse réaffirmé vise la maîtrise du français, les programmes ainsi que les textes officiels de 2005 et 2012 font référence au bilinguisme et au plurilinguisme de ses élèves. Ainsi, le document d'accompagnement désigne le public qui bénéficie de l'enseignement du français langue seconde en précisant que cet enseignement « *concerne les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la sixième à la troisième* » (MEN, [1996, 2002] 2005 :32). Plus loin, le texte donne quelques précisions sur la manière dont les apprentissages ont lieu en indiquant qu'

appropriation linguistique et acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques antérieures, d'une part et, d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles françaises.

(MEN, [1996, 2002] 2005 :32)

Ce paragraphe encourage ainsi à la prise en compte du répertoire linguistique des élèves dans le processus d'appropriation de la langue française même si nous pouvons relever que l'expression utilisée « le contact entretenu » reste très vague d'autant pour un enseignant qui n'envisagerait pas ses élèves allophones comme bilingues.

On retrouve cette incitation à une prise en compte des acquis antérieurs dans l'apprentissage du français dans les dernières *Instructions officielles* (MEN 2012a), en vigueur :

Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans d'autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou dans d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

(MEN 2012a)

Par ailleurs, les *documents d'accompagnement* des programmes précisent toutefois que les élèves doivent accéder à :

un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la communication scolaire et progressivement extra-scolaire.

(MEN, [1996, 2002] 2005 :32)

Cette phrase a de quoi étonner : de quelle conception du bilinguisme relève-t-elle ? Il s'agit sans aucun doute d'un bilinguisme soustractif ou de transition dans lequel la langue française doit prendre le pas sur la langue première de l'élève allant jusqu'à la remplacer y compris dans l'espace extra-scolaire, c'est-à-dire privé. On comprend ainsi que l'objectif à terme est que le français remplace la langue première de l'élève dans toutes les situations de communication.

Comme le fait remarquer Castellotti (2008 :235), ces formulations sont « représentatives de l'ambiguïté constante des orientations de l'école ». En effet, d'un côté, le bilinguisme est

toléré voire encouragé à condition que le français garde sa position dominante dans le répertoire des élèves, les autres ressources linguistiques étant invisibilisées et reléguées à la sphère privée. Alors que, d'un autre côté, on semble encourager le contact entre les langues.

Par ailleurs, il est envisageable, comme l'affirme Castellotti (2008), que ces contradictions traduisent des tensions sociétales, la question des langues se retrouvant à l'intersection de débats portant notamment sur le « choix entre « multiculturalisme » et « républicanisme » qui font osciller le balancier [...] entre universalisme et relativisme » (Castellotti, 2008 :236).

On ne peut conclure cette partie sans mentionner brièvement les programmes de l'école. En effet, les programmes de 2002 pour l'école primaire ont constitué un tournant car pour la première fois il est fait mention du « *Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle* ». L'attention accordée à ce public particulier s'inscrit dans la lignée de celle du collège. Cette problématique mobilise en effet les politiques au niveau national et les questionnements soulevés lors du séminaire national portant sur la scolarisation des migrants de mai 2001 se traduisent dans les programmes nationaux par une attention portée au « cas » de ces élèves qui ont une autre langue maternelle que le français.

Cependant, comme le montre Hélot (2007 : 109) dans son analyse de ces textes officiels, c'est une vision « compensatoire » qui ressort du texte français. Ainsi, le bilinguisme / plurilinguisme des élèves allophones est vu comme source de problèmes (Hélot 2007, Auger 2008, 2010) voire un handicap (Hélot 2007) auquel le système scolaire doit remédier. D'autant que les élèves concernés sont décrits de façon négative en insistant sur ce qui leur manque, à savoir, la langue française. Comment dès lors penser une pédagogie efficace à partir d'une telle dénomination ?

Bien que dans une certaine mesure on puisse se féliciter du fait que l'école reconnaisse les langues des élèves, le problème qui en résulte est que cette reconnaissance n'aide en rien sa mise en œuvre effective sur le terrain.

En effet, les enseignants manquent, d'une part, de moyens pédagogiques et, d'autre part, de formation pour trouver des réponses adéquates dans le but d'atteindre cet objectif. De plus, face à la diversité linguistique présente dans les classes, les enseignants se sentent encore plus dépourvus de moyens d'action d'autant que la tradition éducative française, ancrée dans le monolinguisme et le monoculturalisme depuis fort longtemps, se retrouve à l'opposé de cette proposition (Hélot 2007, Leconte et Mortamet 2008).

Selon Bourne (2003, cité dans Hélot 2007 :112), la reconnaissance des atouts spéciaux dont disposent ces élèves bilingues pourrait aider à changer cette vision compensatoire que l'école

entretient à l'égard de ces élèves. Ainsi, ils pourraient être considérés comme des personnes-ressources pour les élèves bilingues ayant des connaissances moins développées en français en leur offrant de l'aide à l'apprentissage de la langue de l'école et de la littérature (Hélot 2007). Cette argumentation rejoint celle de Peigné (2008) qui met en lumière l'ancrage particulièrement marqué des pratiques d'enseignement dans un fonctionnement monolingue de l'école notamment dans l'enseignement de la langue comme langue maternelle. Dans ce type de fonctionnement, la tâche de l'adaptation au système scolaire incombe exclusivement à l'élève nouvellement arrivé. Toutes deux suggèrent que c'est aux enseignants de s'adapter à cette diversité et à adapter leur méthode (Bourne 2003, Peigné 2008) pour permettre à ces élèves de construire les savoirs scolaires tout en s'appuyant sur les langues et des cultures présentes dans le répertoire pluriel comme ressource (Ruiz, 1984).

Si l'on considère, comme Bertucci (2007a), que la priorité accordée à l'apprentissage de la langue nationale ne doit pas être un frein à l'apprentissage d'autres langues, il faut distinguer deux objectifs à atteindre pour rendre possible un enseignement/apprentissage renouvelé dans cette perspective. D'une part, la didactique du français doit évoluer vers la complémentarité avec d'autres langues permettant ainsi la construction de répertoires plurilingues, d'autre part, il s'agit de revoir les méthodes et les outils didactiques ainsi que la formation des enseignants. Toutes ces recherches (Bourne 2003, Hélot 2007, Peigné 2008, Auger 2008, 2010) s'accordent à ce que Bertucci (2007a) vient d'exprimer, à savoir que c'est à partir de ces trois éléments (complémentarité, méthodes et outils didactiques, formation des enseignants) que des changements réels peuvent être envisagés permettant de répondre au défi de la diversité linguistique de l'école contemporaine.

1.3.3.1.3. Quelques remarques conclusives

Il ressort donc de cette analyse que les programmes de français ont du mal à faire une place concrète au plurilinguisme surtout lorsqu'il s'agit des langues de l'immigration (Hélot 2007). De ce fait le bilinguisme / plurilinguisme de ces élèves reste dans l'ombre. Ces élèves ne sont pas reconnus officiellement comme bilingues, ce qui renforce les connotations négatives associées à leur compétence linguistique, explique Hélot. Il suffirait d'utiliser la dénomination bilingue pour commencer à changer les représentations à leur égard et compenser cette vision négative (Hélot, 2007:112).

Notons cependant que la révision des programmes de français du collège datant de 2008 et qui sont entrés en vigueur de manière échelonnée entre 2009 (pour les classes de 6^e) et 2012 (pour les classes de 3^e) ne fait plus mention du Français langue seconde dans ses pages.

Peut-être, y a-t-il un lien à envisager avec le fait que ces élèves sont considérés comme faisant partie des élèves à besoins éducatifs particuliers et qu'il faut envisager des actions particulières tout comme pour les élèves en situation de handicap, qui ne sont pas non plus mentionnés.

Il s'agit donc de revenir dans les programmes à une sorte d'homogénéité linguistique où la différence doit faire partie d'une adaptation didactique de la part de l'enseignant que ce soit pour des élèves allophones ou pour des élèves « autres » présentant des difficultés d'apprentissage.

Cela est valable également pour les programmes de l'école primaire, qui, à partir de 2008 ne font plus mention du « *cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle* ».

CHAPITRE 2. LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

2.1. Intégration

Toute discussion sur l'intégration des immigrés soulève des problèmes de terminologie, précise Cohen (1999). Les mots sont chargés de toute une histoire et on ne peut ignorer l'histoire des mots et ce à quoi ils ont servi. De ce fait, il n'y a pas de mots innocents. Aujourd'hui plusieurs termes sont en concurrence autour des questions d'immigration, parfois en complémentarité voire en synonymie aussi bien dans le langage courant que politique ou scientifique. Nous nous proposons donc, dans cette partie, de passer en revue ces différentes notions pour les distinguer de celle *d'intégration*. Dans notre présent travail de recherche, nous nous intéressons à l'intégration des élèves allophones dans l'espace scolaire français. De ce fait, il est particulièrement utile pour notre travail d'analyse, que nous amorcerons à partir des données recueillies, de commencer par en saisir le sens et de le confronter aux autres termes en usage, à savoir *insertion* et *assimilation*, pour en saisir à la fois les spécificités tout comme les contraintes. Nous sommes tout à fait conscients qu'il n'y a pas de mots neutres et que les mots que nous utilisons ont une valeur idéologiquement connotée (Lochak, 2006) qui va bien au-delà du sens que la définition des dictionnaires leur confère. Nous allons donc passer en revue les différents vocables en regard de celui que nous avons retenu pour notre travail, à savoir *intégration*.

Cohen (1999) distingue deux types de débat autour des terminologies en présence. D'une part, nous retrouvons les débats publics dans lesquels les connotations des mots employés sont plus importantes que leur contenu conceptuel ; d'autre part, les débats théoriques entre chercheurs qui ont pour objectif de construire des concepts rigoureux même si l'usage de ces termes peut tout de même leur poser aussi problème (Cohen, 1999 : 32).

Nous allons donc, d'abord, nous intéresser aux définitions conceptuelles d'un point de vue théorique et nous reviendrons par la suite brièvement sur les questionnements politiques ayant trait à l'intégration. Pour finir, nous allons aborder les notions autour du couple langue-intégration pour en saisir toute la portée dans le contexte migratoire et plus particulièrement

en ce qui concerne les élèves allophones scolarisés en France. Puis nous terminerons cette partie par un bref point sur une terminologie émergente, celle de *l'inclusion*.

2.1.1. Bref historique de la pensée sociologique en lien avec l'intégration

Lorsque l'on s'intéresse aux prémices des concepts sociologiques tels que *l'intégration*, nous sommes amenés à nous tourner vers deux concepts fondateurs qui remontent à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle.

A la fin du XIX^{ème} siècle, la France est confrontée à des mouvements migratoires et à la montée de la xénophobie qui demandent des réflexions sociétales. C'est dans ce contexte que s'inscrivent les travaux pionniers de Durkheim, bien que son intérêt ne fût pas tant de traiter de l'intégration des immigrés que de mettre au jour les mécanismes de solidarité qui assurent la cohésion sociale dans son ensemble (Cohen 1999). Ainsi, bien qu'il fût le premier à utiliser le mot *intégration*, le sens qu'il lui accordait se référait aux problèmes de la société dans son ensemble (Schnapper 2007). Pour Durkheim, fortement imprégné des idéaux républicains, l'école représentait un des leviers de l'intégration sociétale moderne, sous la forme d'une « solidarité organique » (Cohen 1999). Les transformations profondes que la société devait subir pour parfaire à cette forme de solidarité concernaient l'ensemble des acteurs sociaux, aussi bien nationaux qu'étrangers. Durkheim, pour définir l'intégration de la société dans son ensemble, s'appuie sur deux indicateurs : le nombre des interactions entre les individus et le partage de valeurs communes (Schnapper, 2007 : 32). Cependant, comme le précise Schnapper (2007 :34), dans l'esprit de Durkheim « l'intégration ne doit pas soumettre l'individu au groupe en aliénant son autonomie [...] mais elle doit attacher l'individu au groupe ». C'est pourquoi, le rôle de l'éducation était primordial pour Durkheim afin que les individus, les citoyens, puissent créer des liens forts basés sur des idées et des sentiments communs, s'assurant ainsi l'intégration sociétale. De ce fait, comme le dit Durkheim, « la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité ; l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective » (Durkheim, [1922] 1966:50, dans Schnapper 2008 :34).

L'approche de *l'Ecole de Chicago* est bien différente. Elle se développe au début des années 1900 aux Etats-Unis et essaie de rendre compte d'un point de vue sociologique de la diversité

des manières de vivre. Elle va ainsi étudier les dysfonctionnements au sein de la société avec l'idée de désorganisation. Ces dysfonctionnements étaient surtout observés parmi les immigrants nouvellement installés à Chicago qui reconstruisaient des communautés selon leur pays d'origine. Dans l'étude pionnière de William Thomas et Florian Znaniecki - *The Polish Peasant* (1918-1920) - qui constitue l'ouvrage fondateur de l'Ecole de Chicago (Schnapper, 2007 : 72), les auteurs affirment que c'est le maintien des caractéristiques propres à leur société d'origine qui provoque les désordres constatés. C'est pourquoi ils arrivent au constat que « l'assimilation est aussi inévitable que désirable » (*Ibid*). Dans leurs travaux, ils décrivent un cycle d'interaction inter-ethnique qui se joue en quatre temps : la compétition, le conflit, le compromis et l'assimilation. Les sociologues de ce mouvement de pensée ne s'intéressent pas à la notion d'intégration sociétale puisque leur cadre d'analyse relève de l'espace urbain et non de l'Etat-nation. Cependant, s'ils n'ont pas développé de théorie de l'assimilation en tant que telle, ils ont toutefois mis en évidence les étapes de l'assimilation dans ses multiples dimensions en attirant l'attention sur les rythmes d'évolution très différents selon les situations et les contextes (Cohen, 1999). Un deuxième point très important, mis en lumière par les travaux de l'*Ecole de Chicago*, concerne le résultat de l'assimilation, à savoir que les individus ne doivent pas renoncer à leurs spécificités culturelles pour parvenir à l'assimilation (Cohen, 1999 :38). Ils vont même montrer que le maintien des traits culturels aide l'adaptation des individus à la société d'accueil. Par la suite, ce courant sociologique influencera le développement d'une politique d'intégration multiculturelle. Ces deux courants sociologiques bien distincts vont chacun influencer les recherches contemporaines, allant même jusqu'à affirmer comme Beaud et Noiriel (1990) que l'approche de l'Ecole de Chicago complète la sociologie durkheimienne (Cohen, 1999 :39). Nombre de chercheurs vont s'en inspirer, à l'instar de Tribalat (1995), pour étudier les processus d'intégration des populations immigrées, en France.

2.1.1.1. Assimilation, insertion, intégration : quelles différences ?

2.1.1.1.1. Intégration vs Insertion

Selon le *Dictionnaire de l'altérité*,³⁵ ces deux mots sont parfois utilisés indistinctement.

³⁵ Ferréol et Jucquois (dir.), 2003, Le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles.

Cependant *insertion* se réfère le plus souvent aux liens sociaux concrets comme le travail et la communauté qui unissent l'individu aux membres de la société. Il fut introduit au milieu des années quatre-vingt dans l'objectif de rompre avec la tradition assimilationniste, comme l'explique Costa-Lascoux (1999) :

La terminologie de l'insertion se voulait respectueuse des particularismes culturels, mais cela signifiait aussi que l'élément étranger qui est « inséré » ne modifie pas radicalement la structure de l'ensemble, qu'il peut à tout moment être expulsé pour être réinséré dans un autre milieu, à l'instar des mesures de « réinsertion au pays d'origine » (Costa-Lascoux, 1999 :332)

Abandonnée depuis la fin des années quatre-vingt, Castellotti (2008) la reprend dans son article introductif intitulé « *Vers la construction d'une école et société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire* » de la revue Glottopol. Dans ce numéro portant sur l'« *Insertion scolaire et sociale des nouveaux arrivants* », Castellotti (2008) interroge les définitions employées pour décrire l'accueil des élèves migrants à l'école et retient le terme d'insertion comme élément plus neutre mais aussi plus précis au regard du terme *intégration* en focalisant sur « *la réciprocité du processus en question* » (Castellotti, 2008 : 5). En ce sens, pour Castellotti, le terme *insertion* traduit l'idée que « *le nouvel arrivant, trouve une place au sein d'un ensemble en mouvement* » (Castellotti, 2008 : 5) avec une réflexion sur la dimension interpersonnelle du processus.

Des critiques adressées au terme d'intégration font état, à l'instar de Beaud et Noiriel (1990 :43 cités par Castellotti, 2008), de « l'omniprésence de ce terme » au point « qu'il ne désigne plus rien de précis ». Ainsi, pour Castellotti (2008), le terme *intégration* renvoie « à *une forme d'adaptation à des normes collectives et institutionnelles* » (Castellotti, 2008 : 4) qu'elle récuse.

2.1.1.1.2. *Intégration vs Assimilation*

Le terme *assimilation*, lorsqu'il est ancré dans une tradition théorique déterminée comme celle de l'Ecole de Chicago par exemple, a un sens assez précis, souligne Cohen (1999). En revanche, dans les débats politiques c'est une connotation négative liée au passé colonial de la France qui apparaît.

L'*intégration* est souvent distinguée de l'*assimilation*, au sens où le premier est perçu comme un processus positif car il décrit un mouvement où l'immigrant tout comme la société participent activement à sa mise en œuvre. Alors que le terme *assimilation* renvoie à un

processus négatif où l'on oblige l'autre à renoncer à sa propre culture (Weber et Horner, 2010 : 250). Le terme *intégration* pose cependant un problème sémantique, précise Horner (2009), par le fait qu'il reste vague et qu'il fonctionne selon le cadre problème-solution : les autres constituent un problème auquel nous devons trouver une solution. Elle démontre également la manière dont le terme intégration se croise à la fois avec le modèle d'Etat-nation mais aussi avec le projet de l'Unification Européenne. Ainsi l'intégration devient le processus menant à la « cohésion sociale » en tant qu'objectif ultime. L'intégration prend donc un sens plus politique comme dans les expressions « intégration républicaine, intégration citoyenne », signifiant la participation effective à la cité.

Pour résumer les spécificités de ces trois termes que nous venons de passer en revue, nous reprenons les propos de Costa-Lascoux (1989) pour dire que « *l'assimilation souligne l'unité de la communauté nationale ; l'intégration le choix et la participation des nouveaux membres ; l'insertion, les conditions d'accueil de l'étranger avec le maintien du particularisme d'origine* » (Costa-Lascoux, 1989 :12)

2.1.2. Vers une définition de l'intégration ou comment ce terme s'est-il finalement imposé ?

Après les années cinquante, les chercheurs, aussi bien américains que français, se rendent compte que l'assimilation n'est pas un processus unique ou rectiligne mais qu'il comporte des dimensions et des modalités différentes, sources de discordances entre ces différents processus (Schnapper, 2007 : 13). C'est pourquoi il s'est avéré nécessaire de distinguer « *l'adoption des traits culturels de la société de la participation aux diverses instances de la vie sociale* » (Ibid). Cette distinction, en tant qu'acquis fondamental des recherches sociologiques, a donné naissance à une multitude de concepts et à un vocabulaire foisonnant. L'adoption de traits culturels a ainsi été successivement qualifiée *d'acculturation, d'assimilation, d'assimilation culturelle* ou encore *d'intégration culturelle* précise Schnapper (2007 :13). Quant au second, à savoir la participation aux diverses instances de la vie sociale, il a donné naissance aux termes comme *assimilation structurelle, assimilation sociale, intégration, intégration sociale* ou encore *intégration structurelle* (Schnapper, 2007 :13).

C'est dans ce registre d'*intégration culturelle* que s'inscrit le modèle défini par Berry (1989, 2005), connu sous le nom *d'acculturation*. Même si, selon Mokoukolo et Pasquier (2008), la première théorie de l'acculturation remonte déjà à l'étude de Thomas et Znaniecki (1918-

1920), que nous avons citée plus haut, ces chercheurs ayant travaillé sur les valeurs et les attitudes d'immigrants polonais aux Etats-Unis et des paysans en Pologne (Mokoukolo et Pasquier, 2008 :57). Pour ce qui est du modèle de Berry (1989, 2005), on distingue deux variables à croiser pour déterminer les attitudes que les migrants vont adopter dans le processus acculturatif. Le choix se situe entre, d'une part, la volonté de maintenir son identité et son héritage culturel et, d'autre part, les dispositions à établir et à maintenir des relations avec la communauté d'accueil (Berry, 1989, 2005). A partir de ce modèle, quatre stratégies sont mises en évidence : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation. L'assimilation se produit lorsque les nouveaux venus renoncent à leur culture d'origine pour adopter celle de la société d'accueil. Alors que, lorsqu'ils maintiennent des éléments de leur culture d'origine et leur identité tout en ayant des rapports avec la communauté d'accueil, il s'agit de l'intégration. La stratégie de séparation suppose de conserver plus ou moins intact leur héritage culturel et d'éviter les échanges avec le groupe d'accueil. Quant à la marginalisation, elle désigne le cas où les migrants n'établissent de relations, ni avec leur groupe d'origine, ni avec le groupe d'accueil. Il faut noter cependant que la pression acculturative exercée par la société d'accueil sur les migrants ainsi que le degré d'ouverture de la société pour l'inclusion de ces derniers déterminent les stratégies mises en œuvre dans ce processus d'acculturation. Toutefois, des études montrent que la stratégie la plus souvent adoptée par les migrants est l'intégration et la moins utilisée, la marginalisation (Berry et Sam, 1997 ; Pham et Harris, 2001 ; Rudmin, 2003).

Ainsi, dans une étude récente sur l'acculturation et l'adaptation des jeunes immigrants établis dans treize pays différents, Berry, Phinney, Sam et Vedder (2006) ont cherché à comprendre comment ces jeunes gèrent le processus d'acculturation, comment ils arrivent à s'adapter à leur nouvel environnement. Et dans ce cas y a-t-il une corrélation entre type d'acculturation et succès dans l'adaptation ? L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence quatre profils d'acculturation: intégrateur, ethnique, national et diffus ainsi que deux types d'adaptation, l'une d'ordre psychologique et l'autre d'ordre socioculturel. La corrélation entre type d'acculturation choisi et adaptation réussie a aussi été révélée. Les résultats obtenus ont montré que ceux qui réussissent à mieux s'adapter à leur nouvel environnement, aussi bien d'un point de vue psychologique que socioculturel, sont ceux qui présentent un profil intégrateur. Alors que les moins bien adaptés sont ceux souffrant d'un profil diffus. Entre les deux, le profil ethnique présente une adaptation psychologique relativement bonne et une adaptation socioculturelle plutôt pauvre, tandis que le profil national a une adaptation psychologique relativement pauvre et une adaptation socioculturelle légèrement négative. Les

conclusions de l'étude de Berry et al. (2006) suggèrent que les jeunes migrants devraient être encouragés à préserver l'appartenance à leur culture d'origine tout en établissant des liens étroits avec la société d'accueil.

Dans cette même optique, d'autres études ayant pour objectif de mesurer l'intégration des populations étrangères installées en France ont été menées ces vingt dernières années dont l'une des premières était celle réalisée par Michèle Tribalat (1995, 1996). S'inspirant des travaux de *l'Ecole de Chicago*, elle analyse les processus d'intégration des immigrés et montre que les différents groupes nationaux s'intègrent dans la société française selon des rythmes différents (Cohen 1999 :38). Elle conclut que « l'assimilation est à l'œuvre » (Tribalat, 1995 : 216). Le recours au terme *d'assimilation* plutôt que celui *d'intégration* n'était pas sans signification, souligne Schnapper (2007 : 105), puisque cela permettait d'envisager le classement des immigrés selon une échelle unique en négligeant, notamment, les dimensions de la participation de ces populations à la société d'installation (*Ibid*). Pourtant les recherches suivantes mettront au jour le caractère multidimensionnel du processus. La recherche de Mirna Safi (2006), s'inscrivant dans la lignée des recherches initiées par Tribalat (1995, 1996), a ainsi montré que l'intégration n'était pas synonyme de mobilité sociale tout comme l'ascension sociale ne pouvait s'envisager sans acculturation (Paugam, 2010).

Comme le soulignent les différentes recherches, le processus d'intégration varie selon les différents aspects de la vie collective. Il existe des décalages entre l'intégration « culturelle », à savoir l'adoption des modèles culturels de la société d'accueil, et l'intégration « structurelle » à savoir la participation à la vie collective, en particulier au niveau de l'accès à l'emploi des migrants et de leurs descendants (Schnapper 2008). Par ailleurs, étant donné que l'intégration culturelle est toujours plus rapide que l'intégration structurelle, l'écart entre les deux conduit à des frustrations et à une forme de ressentiment des individus quant à l'ordre social établi (*Ibid*).

De ce fait, il n'existe pas d'intégration dans l'absolu, précise Schnapper (2008) mais « des dialectiques et des processus complexes d'intégration » (Schnapper, 2008 :2) : les sociologies de l'intégration s'attachent donc à observer et à comprendre *le sens* de ces processus (Schnapper, 2007 :24).

En accord avec Schnapper (2007), il est donc primordial de distinguer entre intégration comme résultat recherché et proclamé par les politiques publiques (Ibid, 2007 : 24) et l'intégration en tant que *processus social*. Ainsi la notion d'intégration désigne :

les processus par lesquels les individus participent à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes

(Schnapper, 2008 :2).

Par ailleurs, Garson et Thoreau (1999 : 29) soulignent l'importance des conditions économiques et sociales, plus ou moins favorables à l'intégration.

Si l'on considère avec Milza (1998 : 273, dans Krüger 2009 : 50) que l'on peut parler d'intégration « lorsqu'une population dans un milieu donné ne pose plus problème ni pour elle-même ni pour les autres » alors il ne faut pas négliger non plus l'importance des interactions entre immigrés et autochtones comme facteur essentiel du processus d'intégration dans la société d'accueil (Rey, 2001). Cela signifie que l'intégration n'est pas le résultat du seul fait de la volonté de l'individu mais que la société doit elle-même être prête à intégrer l'individu. Ce point est également confirmé par Berry (2000) pour qui « *l'intégration peut seulement être choisie librement et assumée avec succès par des groupes non dominants lorsque la majorité dominante est ouverte et tolérante à l'égard de la diversité culturelle* » (Berry, 2000 :84). C'est le même point d'ancrage qui est adopté par Clanet (1990) lorsqu'il évoque *l'intégration pluraliste* qui se caractérise par une position d'égalité, d'échange, de confrontation et d'interdépendance. *L'intégration pluraliste* devient possible selon trois conditions, à savoir l'adoption de langages et de normes communs, la reconnaissance du droit à la différence, la réciprocité des relations et des échanges entre les différents groupes sociaux. Cette définition fait écho à celle de Berry (1989) pour qui l'intégration doit permettre de créer des liens avec la communauté d'accueil tout en préservant sa culture d'origine. Cela signifie que « *la personne conserve son identité et autres caractéristiques culturelles propres (langues, habitudes alimentaires, fêtes, etc) tout en participant aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société nouvelle* » (Berry, 1989 : 138). La réciprocité du processus d'intégration est ainsi mise en lumière puisque « *l'intégration demande un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement* » affirme le Haut Conseil à l'Intégration³⁶. Par ailleurs, le rôle de l'école est

³⁶ Glossaire du Haut Conseil à l'intégration : http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19#

aussi souligné car elle constitue un vecteur de l'intégration aussi bien par l'enseignement qu'elle dispense que par le contact entre élèves qu'elle rend possible.

Pour conclure, nous pouvons affirmer à la suite de Schnapper (2007) que malgré des dénominations et des vocabulaires différents pour décrire les phénomènes liés à l'intégration, les chercheurs ont convergé sur certains points. Ainsi, l'intégration est vue comme un *processus* et non comme un *état* ; et de ce fait il est plus judicieux de parler de « *parcours d'intégration* » que de « *niveau d'intégration* » (Schnapper 2007 : 88). Le consensus concerne également les différentes dimensions de l'intégration et les décalages qui existent entre l'intégration *culturelle* et l'intégration *structurelle*, décalages qui peuvent par ailleurs nourrir des tensions. De plus, tous s'accordent sur l'importance des conditions sociales des populations immigrées dans l'analyse des modalités de leur intégration, précise Schnapper (Ibid).

Suivant notre expérience d'enseignement auprès d'enfants migrants nouvellement arrivés en France depuis dix ans, nous ne pouvons que souscrire à l'importance de ce point : les conditions sociales dans lesquelles vivent ces enfants et leur famille sont la plupart du temps si difficiles et leur statut si précaire que l'école peut soit devenir un refuge, soit un lieu difficile à investir du fait de trop grandes souffrances. A notre avis, cette question des conditions sociales des élèves nouvellement arrivés n'est pas assez prise en compte dans les dispositifs éducatifs offerts à ces enfants. C'est d'ailleurs ce que confirme l'étude de Dat et Spanghero-Gaillard (2009) qui ont souligné l'importance des conditions sociales des élèves nouvellement arrivés en France quant à l'intégration et à la réussite scolaire de ces derniers.

2.1.2.1. Intégration et politiques d'immigration / Les politiques d'intégration

A partir des années quatre-vingt / quatre-vingt-dix, l'intégration deviendra un nouvel objet politique en France, rappelle Blanc-Chaléard (2001). Ceci donnera naissance à un débat public intense qui se finalisera par la création du *Haut Conseil à l'Intégration* en 1989. En 1991, il donne une première définition officielle de l'intégration en insistant sur la cohésion d'une société intégrée, constituée d'échanges réciproques entre les groupes :

l'intégration n'est pas une voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion, mais un processus spécifique, par lequel il s'agit de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés

et différents [...] Sans nier les différences, en sachant les prendre en compte sans les exalter, c'est sur les ressemblances et les convergences qu'une politique d'intégration met l'accent, afin, dans l'égalité des droits et des obligations, de rendre solidaires les différentes composantes ethniques et culturelles de notre société et de donner à chacun, quelle que soit son origine, la possibilité de vivre dans cette société dont il a accepté les règles et dont il devient un élément constituant.

(Haut Conseil à l'intégration, 1991 :18)

Il s'agissait, à partir du *modèle républicain*, de déterminer les traits saillants d'une définition de l'intégration « à la française ». Après 2001, on assiste à une évolution des discours politiques qui vont peu à peu intégrer « République » à leur lexique, en interrogeant le lien de compatibilité entre la religion musulmane et les valeurs républicaines et donc le respect de la laïcité dans l'école républicaine (Lochak, 2006). Vont apparaître, après 2004, toute une série de formules, précise Lochak (2006), comme « philosophie républicaine », « régime républicain », « contrat républicain », pour aboutir à la création du « contrat d'intégration » que chaque étranger s'installant désormais en France, devra signer. Par ailleurs, le choix de la terminologie utilisée n'est pas anodin comme le montre Lochak (2006) :

La combinaison des deux champs sémantiques de «la République» et de «l'intégration» a une signification et un impact idéologiques. Elle laisse en effet entendre que ce qui est républicain est nécessairement intégrateur et, réciproquement, que l'intégration ne peut être que républicaine. C'est ce qu'exprime le concept de «modèle républicain d'intégration» [...]

(Lochak, 2006 :138).

De plus, l'idée de l'« intégration républicaine », que Schnapper (2007 :88) qualifie de « fiction », suppose que les citoyens égaux n'ont plus de passé historique ou religieux.

Les débats suscités par la détérioration de la terminologie de l'intégration, suivant son exposition politique et médiatique, ont fait qu'elle est aujourd'hui devenue un affront pour les populations immigrées vivant en France. En effet, ces derniers récusent les politiques d'intégration en leur faveur, politiques qui considèrent encore les descendants d'immigrés comme des populations ayant besoin d'être intégrées (Schnapper 2008). En effet, les différentes réponses politiques en termes de gestion de l'intégration des immigrés se sont concentrées dans le domaine du social avec un sursaut de la discrimination positive, de la lutte contre les discriminations, la création de zones d'urbanisation prioritaires (ZUP) et consécutivement en terme de politiques éducatives par la création de zones d'éducation

prioritaires (ZEP) en réponse aux problématiques soulevées par les questions d'intégration des populations immigrées par la société d'accueil et au rôle de l'école dans ce domaine.

La politique de l'intégration illustre la « passion française de l'égalité » (Costa-Lascoux, 2004 :19). Pourtant, comme l'affirme Costa-Lascoux (2006) « il faudra attendre le début du XXIe siècle, en 2002, pour que soient repris et précisés les éléments fondateurs de l'intégration » (Costa-Lascoux, 2006 :69).

Dans sa version révisée, elle repose désormais sur cinq piliers (Costa-Lascoux, 1989, 2006) qui sont à la fois distincts et complémentaires :

- 1 les politiques compensatoires des inégalités, pour combler les écarts de niveaux économiques, d'instruction, de qualification professionnelle, de conditions de vie.
- 2 les politiques incitatives en direction des plus défavorisés, des plus vulnérables, des personnes en situation de précarité ;
- 3 les politiques de lutte contre les discriminations, les seules à prendre en compte les origines et les appartenances, réelles ou supposées, celles-ci constituant un objet «préconstruit» portant atteinte à la dignité des personnes ;
- 4 les politiques participatives à la vie de la Cité encourageant le mouvement associatif, les modes d'intervention dans les différentes instances locales, dans l'institution scolaire, dans les organismes socioprofessionnels, le logement, les loisirs, etc. ;
- 5 l'accès à la citoyenneté/nationalité, consacrant l'intégration par l'égalité totale des droits et la représentation dans les diverses instances de la vie locale ou nationale ; en France, si l'obtention de la nationalité est particulièrement ouverte, il n'en est pas de même des structures politiques qui sont loin d'être exemplaires en ce domaine.

(Costa-Lascoux, 2006 : 69)

Autant en France que dans les autres pays européens, des politiques publiques d'intégration ont été officiellement adoptées par tous, partant du constat, comme le souligne Schnapper (2007), que l'intégration des populations migrantes est devenue « aussi souhaitable qu'inévitable » (Ibid 2007 : 21).

Selon Tribalat (2015), l'intégration peut être vue comme un terme hybride entre assimilation et multiculturalisme. En fonction de l'orientation politique à l'œuvre, on retrouvera plus une tendance assimilationniste ou alors une tendance plus inclusive et multiculturaliste (Ibid).

De même, pour Extra, Spotti et Van Avermaet (2009), en reprenant l'image d'un spectre conceptuel, l'intégration se situerait quelque part entre *assimilation* et *multiculturalisme*, chacun étant positionné à une extrémité de ce spectre. Les auteurs définissent ainsi ces deux termes :

the concept of assimilation is based on the premise that cultural differences between immigrant minority groups and established majority groups should and will disappear over time in a society which is proclaimed to be culturally homogenous from the majority point of view.

(Extra, Spotti, Van Avermaet, 2009:11)

the concept of multiculturalism is based on the premise that such differences are an asset to a pluralist society, which actually promotes cultural diversity in terms of new resources and opportunities.

(Extra, Spotti, Van Avermaet, 2009:11)

Par ailleurs, Extra et ses collègues (2009) attirent l'attention sur le fait que la notion d'intégration reste vague d'où sa popularité auprès des politiques, puisqu'elle permet de couvrir tout un éventail de concepts selon divers discours. C'est ce que constatent également Horner et Weber (2011) lorsqu'ils expliquent que les conceptualisations actuelles de *l'intégration* reposent clairement sur une vision asymétrique du pouvoir où seuls les migrants sont considérés comme constituant un problème. De plus, le constat est clair en ce sens que les groupes dominants font pression sur les immigrants afin qu'ils s'assimilent alors même qu'ils sont peu enclins à promouvoir ou même à accepter la diversité culturelle qui les entoure, affirment Extra et al (2009).

D'après Tribalat (2015), les politiques européennes d'intégration actuelles se situent plutôt sur le versant « multiculturaliste » alors que les politiques nationales d'intégration, en particulier pour la France, s'alignent sur une tendance « assimilationniste » en tant que prérogative de l'Etat-nation. Pour Schnapper (1991 :86), « la politique de francisation des populations immigrées ou d'origine immigrée, malgré des inflexions qui sont restées symboliques, n'a pas fondamentalement changé », ce qui veut dire que la politique d'intégration à l'œuvre n'est autre qu'une assimilation déguisée.

Pourtant, les impulsions de refondation de la politique d'intégration initiées en 2012 par le Premier ministre Jean-Marc Ayrault, ont mis en avant un nouveau concept, celui de *l'inclusion*, avec l'idée d'un changement syntagmatique. Mais pour le moment on ne constate

pas de réel changement dans l'orientation politique française qui préfère pour l'instant s'attacher au terme *d'intégration*.

2.1.3. Langue et intégration

Tant dans les politiques européennes que dans celles des Etats-nations, les politiques d'intégration sont étroitement liées aux questions de maîtrise de la langue. L'importance de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les populations immigrées est mise en avant dans de nombreuses publications (Conseil de l'Europe, 2017).

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la langue de scolarisation en tant que vecteur essentiel de l'intégration est aujourd'hui reconnu. Il figure en effet en première place dans les textes officiels, qu'ils soient récents ou plus anciens, comme condition préalable à une intégration en classe ordinaire et levier pour la réussite scolaire. La langue constitue ainsi le cheval de bataille de toute politique d'intégration. C'est ainsi que la « maîtrise » de la langue est devenue synonyme d'intégration, et ce au-delà de l'école, en tant que condition indispensable pour l'obtention notamment de la nationalité française (Lemaire 2009). Par ailleurs, comme le notent Peutot et Cherqui (2015) la scolarisation des élèves allophones s'inscrit depuis longtemps dans une forme d'urgence : urgence de l'apprentissage de la langue et urgence de l'intégration dans la classe ordinaire. La « maîtrise » de la langue étant un préalable pour l'intégration définitive en classe ordinaire.

Pourtant des études s'intéressant à l'intégration linguistique des migrants et, en particulier à celle des élèves, ont mis en évidence que la maîtrise de la langue n'était pas le facteur principal intervenant dans la réussite scolaire des élèves migrants. Dat et Spanghero-Gaillard (2009), qui ont effectué un suivi de cohortes d'élèves allophones dans le cadre d'une évaluation des dispositifs d'accueil en France, ont mis en évidence la secondarité de la maîtrise de la langue dans le processus d'intégration. Elles affirment que « les premières variables essentielles à la réussite scolaires des ENAF concernent le milieu socioculturel, le degré d'adhésion au projet migratoire de la famille et le niveau de confiance de chaque enfant » (Dat et Spanghero-Gaillard, 2009 : 18). Ainsi « l'évolution langagière du français se fera d'autant plus facilement que les conditions préalables seront atteintes » (Ibid), précisent les auteurs. Pour les élèves de collège, comme ceux auxquels s'intéresse notre étude, « le passage de la langue étrangère à la langue de scolarisation [est] aussi impérieux que

problématique » (Dat et Spanghero-Gaillard, 2009 : 18). D'où l'importance de la prise en compte et de la valorisation de leur langue et de leur culture d'origine comme autre levier d'intégration (Cummins 2007c, García 2009, Hélot 2007). Il ne faut pas non plus perdre de vue, comme le souligne Adami (2011) que « le parcours d'appropriation de la langue dominante, le français [...] est un processus long, complexe et multiforme » (Adami, 2011 : 38). Ce qui est en conflit direct avec la vision à court terme de l'apprentissage de la langue à laquelle l'institution scolaire acquiesce, institution qui, rappelons-le, ne prévoit qu'une année scolaire pour cet apprentissage.³⁷

Par ailleurs, la question de la maîtrise de la langue dans l'objectif d'intégration et de réussite scolaire ne se pose pas uniquement pour les élèves allophones. Elle peut également représenter « un facteur d'exclusion pour la plupart des élèves des classes populaires, y compris pour ceux des familles françaises où le français académique ressemble à une langue « étrange(re) » affirme Varro (2012). Toutefois, ces propos demanderaient à être étayés par des recherches plus poussées sur la didactique du français et sur les représentations du statut de la langue française dans l'institution scolaire. Aussi, les structures de scolarisation (ouvertes /fermées) jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et dans le processus d'intégration des élèves allophones. Dans leurs recherches menées auprès d'enseignants, Varro et Mazurkiewicz (1997) ont montré que le fait de séparer les élèves allophones des autres en les mettant dans des classes spécifiquement réservées à ces derniers sur la base d'un « manque de langage » ou de « déficit linguistique », constituait un réel problème sur le terrain en freinant l'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires puisque les enseignants exigeaient d'eux « une compétence aussi *grande* que celles des « francophones » » (Varro et Mazurkiewicz, 1997 ; Varro, 2012, italique dans l'original) pour être autorisés à intégrer les classes du cursus ordinaire.

Comme le résume Varro (2012) « la langue française apparaît ainsi comme le lieu d'une double contrainte : *destinée à les intégrer, la langue – puisque défailante – sert en même temps à les maintenir à l'écart.* » (*Ibid*, italique dans l'original).

³⁷ Sauf dans le cas d'élèves « non scolarisés antérieurement » qui bénéficient de deux années scolaires de prise en charge spécifique dans les structures de type UPE2A.

2.1.4. Un nouveau paradigme : l'inclusion

Contrairement aux notions que nous venons de passer en revue et qui ont un passé marqué et une forte prégnance dans l'espace français, la notion que nous allons aborder dans ce point est bien plus récente et a une envergure internationale. Il s'agit de la notion *d'inclusion*. A l'inverse des notions abordées au préalable cette dernière a subi, depuis sa récente apparition, une mutation, un glissement de sens ; sa portée s'étant élargie dans les cinq dernières années. Pour en rendre compte brièvement, nous allons retracer l'historique de cette notion récente.

Le terme « *inclusion* » est introduit dans la sphère internationale par l'UNESCO³⁸ qui le fait apparaître officiellement dans un document d'envergure intitulé « *Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* » adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux en coopération avec l'UNESCO ayant eu lieu à Salamanque du 7 au 10 juin 1994.

L'inclusion est, de ce fait, utilisée dans la littérature scientifique depuis une vingtaine d'années, pour parler de l'élève à besoins spécifiques liés au handicap. Dans ce cas, inclusion et intégration sont utilisés ensemble, les deux notions sont considérées comme étant complémentaires. On parle ainsi d'intégration et d'inclusion en classe ordinaire mais aussi d'intégration et d'inclusion psycho-socio-pédagogiques (Pull, 2010).

De Landsheere (1992, citée dans Pull, 2010) remarque que dans le contexte scolaire de l'intégration et de l'inclusion, l'école est un système de classement des individus perpétuant la division de la société en classes et contribuant ainsi au maintien des inégalités. L'école traite de la même façon des élèves qui sont inégalement armés devant la culture scolaire. Elle ne reproduit pas seulement les inégalités sociales observables dans le monde adulte, mais elle en crée aussi. L'école joue un rôle décisif en créant elle-même des inégalités par ses choix curriculaires et ses pratiques d'évaluation. C'est sur ce même point qu'insiste Bourdieu (1971 : 45) lorsqu'il met en lumière la contribution du système scolaire à la reproduction « des rapports de force et des rapports symboliques entre les classes en contribuant à la reproduction de la structure de distribution du capital culturel entre ces classes ».

Pourtois et Desmet (2004, cités par Pull 2010) encouragent l'efficacité collective pour rompre le cercle vicieux de la reproduction sociale. Ils pensent que les expériences vécues au

³⁸ UNESCO : United Nations Educationnal Scientific and Cultural Organization

quotidien laissent des traces indélébiles qui forgent l'identité de la personne. Il insiste sur les relations qui existent entre performances scolaires et le perçu de l'éducation. Ils sont persuadés que cette éducation joue avec force sur le développement de tout individu.

2.1.4.1. Vers une école inclusive ?

Comme nous l'avons montré plus haut, utilisée d'abord en référence aux élèves en situation de handicap, l'usage de cette notion s'est peu à peu étendu à l'ensemble des élèves désignés aujourd'hui comme « élèves à besoins éducatifs spécifiques ».

En ce qui concerne les élèves « allophones » nouvellement arrivés, cette notion fait son apparition pour la première fois dans le rapport des *Inspections générales de l'Education Nationale (IGEN)* de 2009 dont le premier chapitre s'intitule *Vers une école de l'inclusion*.

Ainsi, le *Rapport annuel des inspections générales* de 2009 propose une première définition du terme *inclusion* en indiquant 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 des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves. (IGEN, 2009 : 18)

Plusieurs des propositions dénomminatives figurant dans ce rapport ont été par la suite reprises dans les derniers textes officiels encadrant l'accueil et la scolarisation des élèves étrangers

arrivant sur le territoire français, comme nous l'avions évoqué dans le premier chapitre de notre thèse. Il en est de même pour le terme *inclusion* qui apparaît pour la première fois dans ces textes en référence aux élèves « allophones ».

Cependant, les derniers textes officiels datant de 2012 font toujours référence à l'intégration bien qu'on s'attache à reprendre la terminologie insufflée par les instances européennes et internationales. En effet, bien des efforts ont été faits pour l'introduction de cette nouvelle terminologie, *l'inclusion*, pour décrire les réalités scolaires et les préconisations du système scolaire quant à la scolarisation des élèves migrants. Il apparaît donc aujourd'hui à la lumière des textes officiels et des recherches engagées en direction des élèves allophones que ce terme a encore du mal à s'imposer. Si l'on examine les textes officiels (MEN 2012a) trois références sont faites à *l'inclusion* et une autre pour parler de « *pratiques éducatives inclusives* » alors que le terme *intégration* apparaît six fois dans ce même document. L'emploi de ces deux termes côte à côte contribue à flouer le sens que ces textes assignent à la notion *d'inclusion*. Tantôt, nous avons l'impression qu'il désigne un moyen éducatif permettant l'intégration sociale et professionnelle des élèves. Tantôt, il semble être synonyme *d'intégration* : ainsi l'on dans ce texte daté de 2012 :

L'École est le lieu déterminant pour développer des *pratiques éducatives inclusives* dans un *objectif d'intégration* sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette *inclusion* passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

(MEN 2012a, c'est nous qui soulignons).

L'emploi des deux termes côte à côte laisse de ce fait un vide quant au sens précis de cette notion en lien avec la scolarisation des élèves allophones. Le seul point clairement abordé concerne la phrase « *L'inclusion* dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. » (MEN 2012a). Ceci nous amène à penser que cette précision se propose de couper court aux pratiques ségrégatives qui ont longtemps eu cours dans les différentes structures où l'on séparait d'abord les élèves dans des classes spécifiques parfois en dehors des écoles, puis on les intégrait dans les classes ordinaires sans suivi en aval. Ainsi,

l'inclusion des élèves devient le principe de scolarisation et l'apprentissage de la langue de scolarisation se fait, depuis la rentrée 2013, dans une *unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)*. Par ailleurs, il faut noter que le manque de précision des précédents textes officiels laissait la place à des lectures et des interprétations diversifiées de par les dénominations des structures chargées de dispenser les enseignements en langue seconde/de scolarisation. Ainsi, l'appellation *classe d'initiation (CLIN)* ou *classe d'accueil (CLA)*, en vigueur jusqu'en 2012, laissait supposer l'existence d'une structure « *classe* » exclusivement réservée aux élèves allophones, ce qui a permis à certains établissements scolaires d'exclure complètement ces derniers des classes ordinaires. De ce fait, il n'était pas rare que ces structures fonctionnent de manière fermée bien que situées dans des établissements scolaires, les élèves allophones n'ayant de ce fait aucun contact avec les élèves et les enseignants des classes ordinaires. L'uniformisation de l'appellation pour le premier et second degré ainsi que la désignation des dispositifs d'accueil en tant *qu'unités pédagogiques* plutôt que *classes* avait pour objectif d'enrayer les abus constatés et dénoncés par le rapport des *inspections générales (IGEN 2009)*. Le terme *inclusion* participe ainsi de cette clarification en spécifiant que la modalité première de scolarisation des élèves allophones est *l'inclusion dans les classes ordinaires*. On pourrait donc résumer que le terme inclusion est utilisé par ces textes officiels en tant que sens premier du mot du latin *inclusio* défini par le dictionnaire Larousse comme étant « l'action d'inclure quelque chose dans un ensemble, dans un tout »³⁹. Ce rapport fait, en effet, une distinction claire entre intégration et inclusion qui ne semble pas ressortir des textes officiels qui y font référence.

Pourtant, comme l'affirment Plaisance et ses collègues (2007) « l'inclusion se distingue 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. » (Plaisance et al., 2007 : 160), qu'il s'agisse de « *différences ou de particularités* » en termes de handicaps (pour les élèves français) ou en termes linguistiques (pour les élèves nouvellement arrivés en France).

Ainsi, s'il y a inclusion c'est qu'il existe potentiellement un risque d'exclusion. C'est cette question qu'évoquent Goi et Huver (2013 : 121) en précisant que :

« l'inclusion n'est pas à concevoir comme radicalement et binairement opposée à l'exclusion: de nombreux chercheurs ont là aussi montré qu'il s'agit de processus,

³⁹ Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281>

évolutifs, labiles, dynamiques, relatifs, interdépendants, etc., que l'emploi de tel ou tel terme, s'il n'est pas neutre, puisque producteur, reproducteur et produit de représentations, n'est pas suffisant à la construction d'une réelle politique d'inclusion, notamment à l'école et, enfin, que des espaces catégorisés comme inclusifs peuvent abriter, voire générer, des formes et des pratiques d'exclusion à des niveaux plus micro et/ou de manière plus insidieuse ou, à tout le moins, implicite. »

L'éducation inclusive doit ainsi contribuer à l'acceptation de la différence dans les cursus ordinaires. Toutefois, il faudra encore veiller à ce que cette inclusion ne se résume pas à ce que Peutot et Cherqui (2015) appellent une simple présence au fond de la classe. Car l'inclusion ne peut pleinement se réaliser que par l'adhésion de l'ensemble des acteurs de l'éducation et en premier lieu des enseignants chargés de dispenser un enseignement à tous les élèves en prenant en compte les différences de chacun. Cependant, cela ne peut être réalisé efficacement sans une formation adaptée, dispensée à tous les enseignants, rappellent Peutot et Cherqui (2015).

Si l'on souhaite que l'inclusion/l'intégration des élèves allophones puisse être effective et permette la réussite de tous, la formation des enseignants s'avère être la problématique la plus urgente à résoudre. Comme le précisent ces auteurs, il ne suffit pas de déclarer que l'inclusion est effective pour que cela le devienne, encore faut-il donner aux acteurs de terrain les moyens pour relever ce défi.

Après avoir passé en revue les différentes notions concernant l'intégration/l'inclusion des élèves dans le système scolaire, nous allons maintenant nous intéresser aux notions de plurilinguisme et d'éducation plurilingue.

2.2. Plurilinguisme

Tout d'abord nous souhaitons faire le point sur la manière dont nous utilisons le terme *plurilinguisme*. Les élèves allophones nouvellement arrivés ont un répertoire plurilingue c'est pourquoi dans notre recherche nous les considérons comme des individus plurilingues. De ce fait, il nous semble important de définir le plurilinguisme afin de mieux comprendre les enjeux qui sous-tendent leur éducation dans une perspective plurilingue.

Ce terme est relativement récent et il a été diffusé notamment dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe (2001) avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) tout comme avec celui du *Portfolio européen des langues*. Ainsi, dans le champ scientifique, notamment avec la didactique du plurilinguisme, les débats et les travaux scientifiques se placent dans une perspective non plus bilingue mais plurilingue. Nous allons cependant brièvement passer en revue un certain nombre de recherches qui se sont concentrées dans le champ du bilinguisme et qui servent également de référence dans le champ du plurilinguisme. En effet, les travaux dans le champ du bilinguisme remontent à plusieurs décennies et ont toujours cours dans la recherche scientifique (Hélot et Erfurt 2016) ; ils concernent des dispositifs pédagogiques particuliers où l'enseignement est dispensé en deux langues plutôt qu'une dans de nombreux pays dans le monde où une politique linguistique éducative a été menée pour soutenir la survie de langues minoritaires souvent en danger (Irlande, Pays de Galles, Pays Basque, Canada, Nouvelle-Zélande, etc), ou pour mieux intégrer les migrants dans le système scolaire, comme aux Etats-Unis.

C'est pourquoi, ces deux termes apparaîtront dans cette partie de façon équivalente. Dans de nombreux travaux français de didactique des langues le terme plurilinguisme semble avoir la préférence des chercheurs qui, par ailleurs, se sont peu penchés sur les différents modèles d'enseignement bilingue mis en oeuvre en France. Nous faisons le choix ici d'utiliser les deux termes ensemble tout en étant consciente de différents positionnements théoriques en France, en Europe et ailleurs.

Il est également important de préciser qu'ayant fait appel à un certain nombre de travaux scientifiques du monde anglophone, une mise au point s'impose quant à l'utilisation du terme *plurilinguisme*, que nous adoptons ici alors que dans ces ouvrages il est fait mention du terme *multilinguisme* (*multilingualism*). Comme le précise dans son ouvrage, Hélot (2007) en faisant référence à Günther (2006) le terme *plurilinguisme* est souvent utilisé de manière non rigoureuse en français par rapport notamment à celui de *multilinguisme* car en français il existe deux termes là où il n'en existe qu'un en anglais et en allemand. Pour opérer une distinction entre ces deux termes, nous nous référons donc aux travaux du Conseil de l'Europe (Little, 2010:9) qui précise que le plurilinguisme « se rapporte aux individus et à leur capacité à communiquer dans au moins deux langues » alors que le multilinguisme « caractérise la

région ou une société dans laquelle au moins deux variétés de langue sont utilisées ». Nous observerons donc cette distinction dans les pages qui suivent.

2.2.1. Le plurilinguisme comme approche sociale

Les nouvelles orientations de la recherche sociolinguistique envisagent l'étude du bilinguisme et du plurilinguisme selon une nouvelle approche, celle du social. Dans cette perspective, la langue ne serait plus vue comme un système délimité et distinct mais comme une forme de pratique sociale.

C'est pourquoi, dans l'introduction de son ouvrage intitulé *Bilingualism : a social approach* Monica Heller suggère une nouvelle approche du bilinguisme qui « privilégie la langue comme une pratique sociale, les locuteurs comme des acteurs sociaux et les frontières/les limites comme les produits de l'action sociale » (Heller, 2007 :1). C'est-à-dire que les langues s'inscrivent dans un contexte sociohistorique, elles sont liées à des idéologies politiques. Dans le champ du plurilinguisme, on retrouve cette même orientation notamment dans le récent ouvrage de Jean-Jacques Weber et Kristine Horner intitulé *Introducing Multilingualism. A Social Approach*. Les auteurs proposent une vision alternative du pluri-/multilinguisme « non plus en termes de « langues » mais en termes de ressources et répertoires linguistiques » (Weber et Horner, 2012 :3). Dans cette perspective, ils défendent l'idée selon laquelle cette approche offre les moyens de saisir « une réalité linguistique souvent insaisissable et intraversable » (*Ibid*, 2012 :3-4) en s'intéressant notamment aux sujets clés d'un point de vue social qui ont trait au plurilinguisme.

Il est utile de rappeler ici, que les approches actuelles du bilinguisme et du plurilinguisme s'inscrivent dans la continuité des travaux novateurs de deux sociolinguistes des années soixante, John Gumperz et Dell Hymes. Dès 1962, Hymes suggère qu'il faut entreprendre une exploration systématique « des situations et usages des structures et des fonctions de la parole envisagée comme une activité de plein droit » (1962 :16). Quant à Gumperz, il s'intéresse à la manière dont les locuteurs se servent de la langue pour créer du sens dans l'interaction, ce qu'on appellera plus tard la sociolinguistique interactionniste. En tant que pionniers d'une nouvelle démarche sociolinguistique, ils proposent en 1972 dans l'ouvrage intitulé *Directions in sociolinguistics : The Ethnography of Communication* de regarder la langue comme des « manières de parler » (*ways of speaking*) c'est-à-dire de mettre au jour le savoir commun de

base, les règles et les rituels qui interviennent dans la communication et qui permettent aux interlocuteurs de communiquer de manière adéquate au sein de leur communauté ou dans leur groupe. Le contexte dans lequel a lieu la communication devient particulièrement important, contexte à la fois physique et socioculturel, car comme le notera plus tard Gumperz (1989) le cadre/contexte en tant que « *savoir d'arrière-plan partagé* » permet de « *saisir ce qui n'a pas été verbalisé, et replacer ce qui est entendu ou vu dans un univers connu et connaissable* » (Gumperz 1989 : 123). Bien que leurs travaux aient inspiré nombre de recherches, ce n'est que récemment qu'ils ont retrouvé un intérêt particulier dans les milieux scientifiques intéressés par les questions de *langues*, dans un sens large.

2.2.1.1. De la diversité à la superdiversité.

L'avènement de la mondialisation a eu pour conséquence de changer de façon radicale la diversité sociale, culturelle et linguistique des sociétés à travers le monde (Blommaert & Rampton, 2011). Les mouvements de population plus importants depuis la fin du XXème début du XXIème siècle ont donné lieu à des changements démographiques importants, avec une forte augmentation du nombre de migrants ainsi qu'une plus grande diversité des origines géographiques. Ce phénomène a été décrit par Vertovec (2007) sous le nom de *superdiversité* c'est-à-dire une diversification de la diversité avec «un niveau et un type de diversité qui surpasse tout [ce qui a été] [...] précédemment connu dans une société particulière» (Vertovec, 2007 :1024). Ainsi, la population des pays connaît une diversité accrue, en particulier au sein des différentes catégories de migrants. Mais cela ne se traduit pas uniquement en termes de nationalité, d'ethnie, de langue ou de religion mais également en termes de motifs de déplacement, d'itinéraires de migration, d'intégration dans le monde du travail de la société d'accueil, etc. (Vertovec, 2010). Blommaert (2010) rappelle l'extrême diversité des pratiques linguistiques des banlieues urbaines, diversité qui influence la structure et le développement des répertoires linguistiques ainsi que leurs modes d'utilisation. Cela donne alors lieu au développement de répertoires linguistiques complexes qui combinent des éléments issus des langues « *des migrants* » avec des *lingua franca*. De ce fait, l'étude de tels phénomènes linguistiques « étire les limites des cadres existants pour l'analyse et la compréhension du pluri-/multilinguisme et des dynamiques de changement de langue » (Blommaert, 2010 : 8). Les catégorisations sociologiques et linguistiques longtemps utilisées pour définir le monde qui nous entoure sont remises en cause. Cette perte de repères

catégoriels affecte également une autre sphère, celle des institutions politiques et éducatives qui doivent faire face et s'adapter à ces changements profonds.

Un autre changement qui affecte les sociétés contemporaines est le développement des technologies de l'information et de la communication (de Saint-Georges, 2013 :1). Ce phénomène rend possible de nouvelles formes de communications et de contacts à travers le monde qui étaient inimaginables encore il y a peu. La diffusion de l'information à un large public est rendue possible par les nouveaux médias, tout comme le contact individuel est facilité par le recours aux messages textuels (messageries internet, tweet et sms) ou audiovisuels (les chats internet, messagerie skype). Par conséquent, ces pratiques ont une influence directe sur la manière dont la langue est utilisée (en particulier la langue écrite) par rapport aux normes préétablies, dans ces nouveaux contextes.

2.2.1.2. *Qu'est-ce qu'une langue ?*

Cette diversité que nous venons de décrire interroge notre vision de *ce qu'est* ou de *ce qui constitue* une langue. Les idéologies qui ont longtemps eu cours et qui définissent les langues comme des entités distinctes et délimitées et facilement dénombrables sont remises en cause par les recherches actuelles. La notion même de *langue* a besoin d'être redéfinie dans ce nouveau contexte. Bien que nous ayons tous une idée *a priori* claire de ce qu'est *une langue*, il s'avère toutefois difficile de la définir lorsque l'on s'y intéresse de plus près notamment parce que les définitions connues et acceptées sont liées aux idéologies qui les sous-tendent. Ainsi, on peut distinguer deux modèles concurrents dans la définition de ce qu'est une langue (Weber & Horner, 2012 :27) :

- *le modèle « populaire »* qui établit une hiérarchie entre *langues* et *dialectes* en considérant la première (en particulier sa forme standard) comme ayant davantage de valeur
- *le modèle « expert »* qui considère que d'un point de vue linguistique, il n'y a pas de différence entre les deux et les voit comme des « ressources » ou « variétés » sans aucune hiérarchie entre eux.

Les auteurs affirment que les langues sont des constructions sociales, définies par des étiquettes qui regroupent sous un même nom les différentes variétés (Français, Anglais, etc). De ce fait, comme le suggèrent Weber et Horner (2012 :29) « on pourrait prétendre que les

langues n'existent pas : Anglais, Hindi, Swahili, etc. sont juste des étiquettes »⁴⁰. Par contre, ce qui existe c'est un *continuum linguistique*, sans délimitation claire entre les différentes variétés, précisent les auteurs.

Cette définition des langues comme constructions sociales résonne avec celle proposée par Heller (2007 :15) pour qui la langue est :

une série de ressources mises en jeu par les acteurs sociaux, dans des conditions historiques et sociales qui à la fois contraignent et rendent possibles la reproduction sociale de conventions et de relations existantes, tout comme la production de nouvelles [conventions et relations]⁴¹.

Selon cette définition, les pratiques linguistiques ne peuvent être comprises qu'en relation à l'histoire, à l'organisation sociale et au pouvoir. C'est ce que affirment également Blommaert et Rampton (2011 : 4) en soulignant que « les langues sont des constructions idéologiques historiquement liées à l'émergence de l'État-nation au XIXe siècle ». De même, Makoni et Pennycook (2007 : 1) expliquent que les langues ont été « inventées » par les Etats en vue de consolider leur pouvoir, ce qui a conduit à leur catégorisation, à leur dénomination en tant qu'unités distinctes. Pourtant comme le précise García (2009 :xii), les langues ne sont pas des unités hermétiquement délimitées. Par ailleurs, Makoni et Pennycook (2007 : 2) suggèrent que la perception des *langues* en tant qu'entités distinctes et séparées ou encore comme « *institutions dénombrables* » est une construction sociale. C'est ce qui ressort également de la définition proposée par Bourdieu (2001) selon laquelle « cette langue est elle-même un *artefact* social, inventé au prix d'une indifférence aux différences, qui reproduit [...] l'imposition arbitraire d'une norme unique. » (Bourdieu, 2001 : 286).

Toutes ces définitions nous amènent à envisager les langues comme des codes fluides, inscrites dans les pratiques sociales pour conclure, comme le suggèrent Backledge et Creese (2010 :29), que la langue est un phénomène social. Ces acceptions ont évidemment des conséquences sur la manière dont le bilinguisme ou le plurilinguisme peut être défini. Comme le rappellent Otsuji et Pennycook (2010) Weber et Horner 2012, le terme *plurilinguisme* (*multilingualism*) est problématique puisque cela présuppose que les pratiques linguistiques des locuteurs se composent d'un nombre distinct de langues ayant des frontières fixes. Otsuji

⁴⁰ Notre traduction

⁴¹ Notre traduction

et Pennycook (2010) proposent d'adopter une nouvelle dénomination celle de *metrolinguisme* (*metrolinguism*) qui porte l'attention non plus sur « les systèmes de langues mais sur les langues qui émergent des contextes de l'interaction » (Otsuji et Pennycook, 2010 :246 dans Weber et Horner 2012 :34). D'autres chercheurs se sont également engagés dans cette perspective et ont proposé des termes comme *polylinguisme* (*polylingualism*) (Jørgensen, Karrebaek, Madsen et Møller, 2011) ou encore interlinguisme (*interlingualism*) (Widdowson 2010).

Si les langues sont des *ressources* ou des *variétés* regroupées sur un continuum linguistique, il est alors important de nous intéresser aux répertoires qui les organisent et aux compétences qui permettent d'en faire usage lors des différentes situations de communication.

2.2.1.3. *De la notion de répertoire à celle de compétence plurilingue*

La notion de répertoire linguistique, concept de base en sociolinguistique, a été définie par Gumperz (1972 : 20-21) comme « la totalité des ressources linguistiques (incluant à la fois les formes invariantes et les variables) qui sont accessibles aux membres de communautés particulières »⁴². D'abord nommé *répertoire verbal*, Gumperz (1964) s'en sert pour décrire l'éventail des variétés linguistiques possédées par un groupe social. Cette notion lui permet de détailler les aspects « fluides et compartimentés » caractérisant les rapports qui s'établissent entre ces différentes variétés linguistiques.

En collaboration avec Hymes (1972), il développe la notion de *compétence communicative*, qui signifie savoir *quand, pourquoi et comment* utiliser les ressources présentes dans son répertoire. Pour Gumperz et Hymes, les répertoires se rapportent à des *communautés de parole* (*speech communities*) particulières, au sein desquelles la communication « normale » est rendue possible par ce répertoire partagé par la grande majorité des locuteurs (Blommaert & Backhus 2011). En résumé, la notion de *répertoire* est étroitement liée à la notion de *communauté*.

Les notions de répertoire et de compétences, peu visibles dans les textes officiels français, ont cependant récemment suscité l'intérêt des chercheurs, pour décrire les comportements

⁴² The totality of linguistic resources (i.e. including both invariant forms and variables) available to members of particular communities refers to the linguistic repertoire of that community.

linguistiques des locuteurs dans les sociétés contemporaines confrontées à la superdiversité. Il ne s'agit plus aujourd'hui de s'intéresser aux répertoires en termes de liens existants entre ressources linguistiques, connaissances et communautés, mais plutôt, comme l'affirment Blommaert et Backhus (2011, 2013), d'en proposer une analyse centrée sur le sujet.

Selon la définition proposée par Coste (2002), le répertoire linguistique représente « l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations » (Coste 2002 :117). Il s'agit donc de porter attention au bagage linguistique et à son utilisation par le locuteur.

En France, les premiers à définir la notion de compétence plurilingue sont Coste, Moore et Zarate (1997). Pour Moore (2006) :

*le bi-/ plurilingue dispose d'un éventail de compétences qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues, pratiques ou symboliques selon les langues du contexte et les interlocuteurs. Les compétences de l'individu bi-/plurilingue sont complémentaires, elles ne se recouvrent pas nécessairement d'une langue à l'autre et le recours à une partie ou l'autre du répertoire (ou le recours alterné) dépend de mises en scènes stratégiques de la compétence à communiquer. La compétence plurilingue la plus courante est une compétence **en déséquilibre**, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme les parlars bilingues.*

(Moore, 2006 :178-179, en gras dans l'original)

Cette définition souligne le caractère à la fois dynamique et déséquilibré de la compétence plurilingue possédée par l'individu bi-/plurilingue. Moore met ainsi en exergue le capital linguistique et culturel que l'individu bi-/plurilingue est amené à gérer en fonction des situations et des interlocuteurs rencontrés en optant pour une vision arborescente du répertoire et de la compétence plurilingue sous la forme des *continua* (Moore, 2006 : 100-102), emprunté à Hornberger et Skillton-Silvester (2003).

Quant à Blommaert et Backhus (2011, 2013), ils mettent en évidence que « la connaissance réelle de la langue, comme tous autres aspects du développement humain, dépend de la biographie » (2013 :15). Ainsi, chaque trajectoire étant unique, il apporte plus que du matériel linguistique dans le répertoire d'une personne. Ces différents apports permettent d'endosser des rôles sociaux, d'habiter certaines identités, d'être vu d'une manière différente par les autres. Par ailleurs, Castellotti et al. (2009 :98) ont également souligné le caractère unique de

la compétence plurilingue du locuteur en montrant que dans la mesure où elle sert à définir son identité, elle conduit par là même à interroger les aspects biographiques.

Ainsi, les ressources qui entrent dans la constitution d'un répertoire linguistique sont des ressources indicielles (*indexical resources*), c'est-à-dire des matériaux linguistiques qui nous permettent de produire plus que du sens linguistique, de produire des images de soi. Les répertoires sont donc le résultat d'expériences d'apprentissage *polycentriques* (Blommaert et Backhus, 2013 :21). Ils incluent une série de trajectoires d'apprentissage du formel à l'informel, nous apprenons des bouts de langue sans nous en apercevoir avec une série d'objectifs d'apprentissage différents, savoir parler une langue ou juste la reconnaître.

De ce fait, les répertoires « changent tout le temps parce qu'ils suivent et documentent les biographies de ceux qui les utilisent » (*ibid*, 2013 :29) permettant de mettre en lumière les trajectoires suivies tout au long de leur vie (*ibid*, 2013 :30). Il est ainsi possible de relever les opportunités, les contraintes, des inégalités qu'ils ont affrontées, les environnements d'apprentissage auxquels ils ont eu accès, leurs déplacements à travers des espaces physiques et sociaux, leur potentiel à faire entendre leur voix dans divers domaines sociaux.

Le répertoire comporte aussi un ensemble des traces du pouvoir, une collection de ressources que les sujets ont dû accumuler et apprendre afin de faire sens pour les autres, c'est-à-dire pour fonctionner selon les normes et les attentes qui gouvernent la vie sociale (Blommaert et Backhus, 2013). Il s'agit ainsi de se rapprocher de la vision Foucauldienne du sujet c'est-à-dire le sujet comme résultat du pouvoir, un ensemble de fonctions d'autodiscipline comme un sujet perpétuellement assujéti au régime de la normalité. (*ibid*, 2013 :30)

La notion de *compétence* est essentielle car elle englobe à la fois les compétences linguistiques et les compétences pragmatiques. En d'autres termes, comme le souligne Hélot (2012), elle permet de sortir d'une vision du locuteur plurilingue qui maîtriserait « parfaitement » ses différentes langues avec un niveau proche de celui du « natif ». Car la compétence plurilingue n'est pas synonyme de maîtrise de haut niveau de plusieurs langues mais elle se réfère à la capacité du locuteur à utiliser plusieurs langues ou variétés de langues dans des situations diverses et des degrés différents.

C'est ce qui ressort également de la définition proposée par le Conseil de l'Europe, dont l'objectif depuis plusieurs années est de promouvoir le plurilinguisme. Pourtant, comme le souligne Hélot (2012) le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL,

2001) censé aider les Etats membres à développer leurs politiques linguistiques plurilingues affiche un tout autre objectif, celui de servir de référence commune à l'élaboration des programmes scolaires ainsi qu'à l'évaluation et à la certification standardisée des compétences en langue étrangère. Par ailleurs, les langues sont considérées comme des unités séparées les unes des autres, plutôt qu'envisagées dans une réelle perspective plurilingue. De plus, comme le montrent Blommaert et Backhus (2011, 2013), en tant qu'outil « *objectif* », il sert les instances publiques et politiques pour évaluer le « *degré d'intégration* » des immigrants récents.⁴³ De plus, de tels instruments de mesure n'ont « *qu'un lien distant et partiel avec les compétences réelles des locuteurs, la manière dont elles s'organisent dans le répertoire et les possibilités réelles de communication qu'elles offrent* », soulignent Blommaert et Backhus (2013 :30). Par ailleurs, d'un point de vue éducatif, le CECRL n'interroge aucunement le recours à la langue nationale comme unique langue d'instruction, souligne Hélot (2012). D'autant plus que la description des différentes compétences rend compte de la perspective monolingue qui la sous-tend, en ignorant le caractère dynamique des pratiques plurilingues. Par conséquent, il s'avère encore difficile de dépasser l'idéologie monolingue qui inscrit les langues dans une perspective de performance et d'évaluation. Pourtant la vision holistique de la compétence plurilingue permettrait sans doute de repenser de manière progressiste les politiques linguistiques éducatives, en particulier pour les élèves migrants.

2.2.1.4. *Quelle définition du plurilinguisme ?*

Nous venons de passer en revue un certain nombre de concepts qui nous ont aidés à mieux circonscrire la problématique du plurilinguisme avant toute tentative de définition. Comme nous l'avons précisé dans la partie introductive de ce point de notre chapitre, une partie de la communauté scientifique adopte aujourd'hui une approche sociale du plurilinguisme. C'est en ce sens que Blommaert (2010 :102) propose de définir le plurilinguisme en disant :

Multilingualism ... should not be seen as a collection of 'languages' that a speaker controls, but rather as a complex of specific semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined 'language', while others belong to an other 'language'. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities, such as writing – ways of using language in particular

⁴³ Pour la France, on peut citer notamment l'obligation depuis 2008, de la signature du *Contrat d'accueil et d'intégration* par tout immigré adulte arrivant sur le territoire national dans le but de s'y installer (sauf demandeurs d'asile et clandestins)

communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies.

(Blommaert, 2010 :102)

En partant de cette définition et en accord avec ce que nous venons d'expliquer dans les points précédemment abordés, à savoir que les langues sont des codes fluides, inscrites dans les pratiques sociales et qu'elles représentent les ressources linguistiques dont dispose tout individu, nous pouvons affirmer à la suite de Weber et Horner (2012 : 3) que le plurilinguisme « *is a matter of degree, a continuum* ». En partageant le point de vue exprimé par Blommaert (2010) dans sa définition du plurilinguisme citée plus haut, Weber et Horner (2012 : 3) proposent d'adopter :

un alternative view of multilingualism not in terms of 'languages' but in terms of linguistic resources and repertoires, [...] a more successful way of capturing what is often elusive and intractable linguistic reality.

(Weber et Horner, 2012 :3)

Les auteurs plaident ainsi pour l'adoption d'une définition large du plurilinguisme puisque les répertoires verbaux (*verbal repertoires*) incluent plusieurs variétés de langues ou de dialectes que les locuteurs utilisent sous la forme de registres, de styles, de genres ou d'accents. Il n'est, de ce fait, plus utile de distinguer entre locuteurs bi-/plurilingues et monolingues, affirment Weber et Horner (2012).

2.2.2. Plurilinguisme et éducation

Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, nous souhaitons présenter ici quelques points se rapportant à l'éducation des élèves que nous décidons de dénommer *plurilingues* qui nous paraissent intéressants dans l'objectif d'éclairer davantage les questionnements qui ont guidé notre recherche. Le champ disciplinaire qui s'intéresse depuis de nombreuses années à l'enseignement de deux ou plusieurs langues dans le contexte scolaire est connu sous le nom d'éducation bilingue. Or, le domaine du bilinguisme et celui de l'éducation bilingue sont encore à l'heure actuelle dominés par les chercheurs anglo-saxons (Hélot 2007) même si, le récent ouvrage de Hélot et Erfurt (2016) rend compte de nombreuses recherches menées en France (mais qui avant cet ouvrage n'étaient pas réunies dans une publication unique). Le

contexte français reste peu présent et peu mentionné malgré un nombre important de publications portant sur des problématiques liées au contact des langues et aux questions migratoires (Hélot 2007). Cela est sans doute la conséquence d'une politique française bien connue qui s'est cristallisée depuis la *Révolution française* autour de l'idéologie « *une langue/une nation* » en consacrant une double fonction à la langue française : celle d'instrument d'unification et celle de symbole d'appartenance à l'État (Tabouret-Keller 1991 cité par Hélot 2007). L'objectif politique qui prévoyait d'unir la nation par la langue s'est traduit par l'instauration du monolinguisme à l'école permettant ainsi la création d'une référence culturelle commune. C'est ce qui explique entre autres la difficulté, toujours présente, de l'école française à s'ouvrir à une éducation plurilingue. Bien que des revendications à partir des années soixante-dix aient rendu possible une ouverture de l'école française à l'éducation bilingue, cette éducation ne concerne pour l'heure que les langues régionales voire, à minima, les programmes CLIL. Comme le montre la partie consacrée à ces langues dans l'ouvrage de Hélot et Erfurt (2016), de nombreuses langues restent exclues des dispositifs bilingues notamment celles des migrants qui ont du mal à se défaire de l'image négative qui leur a été longtemps assignée, celle de l'échec scolaire. Envisagées comme un problème que l'école doit résoudre, les langues des élèves plurilingues sont ignorées, la solution se trouvant dans la maîtrise de la langue française, la plus rapide possible, seul remède au handicap linguistique dont ils sont porteurs. Cette vision est confirmée par Zirotti (2006) :

Le modèle de l'insertion sociale réussie est la francisation de l'immigré, son assimilation dans une totalité sociale affirmée comme homogène, ou comme menacé d'une hétérogénéité qui signerait la fin de la société. Une telle conception entretient la suspicion à l'égard des langues des immigrants dont la persistance est susceptible d'être un frein à l'assimilation.

(Zirotti, 2006 :89)

Malgré cette problématique bien présente dès les années soixante/soixante-dix, c'est seulement vers la fin des années quatre-vingt (Hélot 2007) que paraîtront les premiers travaux sur les pratiques langagières des enfants et des adolescents issus de l'immigration (Billiez 1989 ; Billiez & Merabti 1990 ; Deprez 1994 ; Leconte 1997) et sur les questions didactiques concernant les langues minorées (Dabène 1988, 1989, 1991 ; Dabène et Billiez 1986, 1988).

Mais revenons plus spécifiquement dans le champ de l'éducation bilingue qui nous intéresse ici. Si nous souhaitons aborder ce domaine, c'est parce que les recherches qui y ont été

menées, bien que pour la plupart extérieures au contexte français, nous paraissent intéressantes quant aux questionnements que nous nous posons concernant l'éducation des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

Cummins (2008b :xii) définit l'éducation bilingue comme « *l'emploi de deux (ou plusieurs) langues d'instruction à un certain point dans le parcours scolaire d'un élève* »⁴⁴. On peut ainsi distinguer des approches « additives » ou « soustractives » du bilinguisme. Dans le premier cas l'objectif est d'ajouter une langue au répertoire linguistique déjà existant de l'élève ; dans le second le but est d'amener l'élève vers un monolinguisme dans la langue dominante. Il existe, par ailleurs, différents modèles d'éducation bilingue à destination des élèves apprenant une langue seconde, connus sous le nom de modèles « *de transition* », « *de maintien* » ou « *d'enrichissement* » (Blackledge et Creese 2010). Ces différents modèles répondent à des objectifs certes différents mais ont en commun l'enseignement de/dans la langue des migrants (pour une revue détaillée voir Genesee et al, 2006). Mais ces modèles n'ont pas ou très peu cours dans le système scolaire français en tant que tel (Hélot et Erfurt 2016, Kremnitz 2016). Pour l'heure, l'école française est une école multilingue qui s'ignore, alors même que les objectifs poursuivis s'inscrivent dans la perspective d'une éducation plurilingue pour tous les élèves.

D'autant que, comme l'affirme García (2009 :5), « *l'éducation bilingue est la seule façon d'éduquer les enfants au XXIe siècle* »⁴⁵. Dans cette perspective, l'école de demain doit être une école multilingue qui « *déploie un effort éducationnel [et] qui prend en compte et s'inscrit dans le prolongement de la diversité des langues et des pratiques littéraciques que les enfants et les jeunes apportent à l'école* »⁴⁶. (García et al., 2006 :14) Selon cette perspective, s'il ne s'agit pas seulement d'accepter ou de tolérer les langues des élèves mais de s'en servir dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Dès lors, il s'agit de développer « *une vision plurielle intégrée* » de l'éducation bilingue, puisque ce type d'éducation « *rend la scolarisation compréhensible et porteuse de sens pour des millions d'enfants dont les langues familiales sont différentes de celles de la langue dominante de l'école et de la société* »⁴⁷ (García, 2009 :7).

⁴⁴ Notre traduction

⁴⁵ Notre traduction

⁴⁶ Notre traduction

⁴⁷ Notre traduction

2.2.2.1. Conceptions actuelles de l'apprentissage des langues

Si l'on se réfère aux conceptions actuelles de l'apprentissage des langues, il ne s'agit pas pour l'apprenant de se rapprocher des compétences linguistiques du « *natif idéalisé* » mais plutôt d'acquérir des capacités originales lui permettant de s'adapter aux besoins des situations de communications réelles (Lüdi, 2006 ; Nussbaum, 2014).

Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes ou étrangères, Larsen-Freeman (2006) critique ce qu'elle appelle "*le modèle dominant*" en rejetant un certain nombre d'allégations le définissant, à savoir (1) l'existence de langues cibles natives stables et homogènes, (2) l'acquisition comme résultat d'un rapprochement de cette langue cible (*increasing conformity*), (3) l'existence d'étapes clairement identifiables et (4) l'acquisition comme processus linéaire (Larsen-Freeman, 2006 dans Lüdi, 2011).

Aujourd'hui, la position "émergentiste" (Lüdi, 2011) dépasse les frontières des théories de l'acquisition se rapprochant des conceptions formulées ces dernières années par les chercheurs qui remettent en question la définition des langues en tant que systèmes ou unités dénombrables et évoquent plutôt l'émergence du langage à partir des activités réalisées (Makoni & Pennycook, 2007 ; Pennycook, 2010 ; Thorne & Lantolf, 2007 ; Shohamy, 2006).

Pennycook (2010) l'explique ainsi :

A focus on language practices moves the focus from language as an autonomous system that preexists its use, and competence as an internal capacity that accounts for language production, towards an understanding of language as a product of the embodied social practices that bring it about.

(Ibid, 2010 : 9)

Ces auteurs se réfèrent donc au langage comme activité et utilisent le terme *linguaging* pour s'y référer et pour le distinguer de la structure (*language*). C'est ce qu'explicite également Lüdi (2011) en affirmant que c'est « *quelque chose que nous faisons plutôt que quelque chose sur quoi nous fondons nos activités* » (Ibid, 2011 : 51). L'éclairage de García et Sylvan (2011) va également dans ce sens : « *linguaging is different from language conceived simply as a system of rules or structures; linguaging is a product of social action and refers to discursive practices of people* » (Ibid : 2011 :389)

En remettant en cause la frontière entre locuteur *natif* et *non natif*, l'attention se concentre aujourd'hui sur les pratiques, les ressources, les styles et les répertoires (Lüdi & Py, 2009) à

travers une conception de la langue comme émergente du "*doing being a speaker of a language*" (Mondada, 2004, dans Lüdi 2011 : 51). C'est pourquoi en accord avec les propos de Ellis et Larsen-Freeman (2006) nous pouvons affirmer que « our interests in language can better be furthered when it is conceived of as the emergent properties of a multi-agent, complex, dynamic, adaptive system » (*Ibid*, 2006 :558).

En partant de cette définition, nous allons maintenant nous intéresser aux récents développements dans le domaine de l'éducation plurilingue afin de donner un aperçu des possibilités et des questionnements actuels.

2.2.2.2. *Vers une éducation plurilingue flexible*

Comme nous l'avons déjà expliqué ailleurs (Kádas Pickel 2014), de nombreux travaux depuis Ruiz (1984) ont montré l'importance d'envisager le bi-/plurilinguisme comme une ressource (García 2009; Hélot 2007; Weber 2009; Cummins 2009a; Conteh 2003) et d'intégrer les langues des élèves dans les apprentissages:

*we all succeed best ... when we feel that our private and personal selves are accepted within the larger public spheres that we inhabit and are not separated and dislocated from them.*⁴⁸

(Conteh 2003 : 23)

Depuis de nombreuses d'années, Cummins (2005b, 2007a) dénonce dans ses travaux l'indifférence du système scolaire quant à la non prise en compte des ressources linguistiques des élèves plurilingues. Il plaide pour une adaptation des stratégies qui permettent des transferts mutuels (*cross-language transfer*) entre les différentes langues disponibles dans le répertoire de chacun des élèves. De par ses travaux, il a dépassé la dichotomie L1 /L2 (García et Sylvan, 2011) qu'il décrit comme « *two solitudes* » (Cummins 2005b, 2007a) et argumente en faveur de stratégies bilingues pour l'enseignement. Creese et Blackledge (2010, 2014) citent d'autres chercheurs qui ont suggéré l'adoption de nouvelles approches pédagogiques (Anderson 2008 ; Lin et Martin 2005, Hélot 2014) dans le contexte multilingue, en s'appuyant notamment sur la « validité pédagogique du *code-switching* » (Arthur et Martin 2006) ou

⁴⁸ Notre traduction : « nous réussissons tous mieux ... quand nous sentons que nos soi privés et personnels sont acceptés dans les sphères publiques plus larges que nous habitons et qu'ils ne sont pas séparés et disloqués d'eux. »

encore l'hétéroglossie (*heteroglossia*) et le translanguaging (Hélot 2014) pour trouver des ressources pédagogiques pertinentes.

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à une récente notion dans le domaine de l'éducation plurilingue *l'éducation plurilingue flexible*.

Jean-Jacques Weber dans son ouvrage intitulé *Flexible Multilingual Education* (2014) introduit la notion d'*éducation plurilingue flexible* qu'il confronte à ce qu'il désigne comme une *éducation plurilingue fixe*.

L'*éducation plurilingue fixe* se définit par une stricte séparation des langues enseignées, dont les principes font coexister les langues comme des « double » monolinguismes (Heller 2006) sur le principe d'un habitus monolingue (Gogolin 1994), c'est-à-dire sans prise en compte par l'école du plurilinguisme des élèves. Nombre de discours observables au sein des sociétés modernes sont fondés sur ce que l'on appelle *l'idéologie monolingue*. Cette dernière, revêtant la forme du sens commun auquel tout un chacun pourrait adhérer, influence notre vision des langues et désigne le monolinguisme comme la norme de communication entre individus.

A l'opposé de cette vision se trouve *l'éducation plurilingue flexible (flexible multilingual education)* qui insiste sur l'adoption d'un *habitus plurilingue* (Weber, 2014 :6) basé sur l'inclusion des ressources linguistiques effectives des élèves dans les situations d'enseignement scolaires. L'argument central adopté par Weber (2014) procède de l'assertion que *l'éducation plurilingue flexible* serait meilleure pour les enfants, en comparaison à d'autres systèmes d'enseignement bilingues ou plurilingues fondés sur une stricte séparation des langues puisque *l'éducation plurilingue flexible* :

is informed by the assumptions of the multilingual mindset. It builds on students' home linguistic resources including non-standard varieties such as the urban vernaculars that are emerging in the metropolitan areas of our globalizing world. It provides high quality high-quality access to both local, indigenous languages and global languages such as English, and hence access to the best possible educational opportunities for all children, including migrant students.

(Weber, 2014 :6)

Bien que la théorie d'une *éducation plurilingue flexible* s'inscrive de ce fait dans la lignée d'approches similaires comme, entre autres, le *translanguaging*, elle se propose de s'en distinguer par la mise en œuvre d'une théorie basée sur l'éthique et la responsabilité. Weber (2014) pointe les limites de ces approches alternatives de par le fait qu'elles ne se préoccupent

pas des questions de fond liées à l'échec scolaire mais se concentrent uniquement sur les aspects positifs de l'utilisation des langues. De plus, il met en garde quant au danger que pourrait représenter une idéalisation de telles pratiques puisque « they can easily become 'socially disadvantageous' for the very children whom our proposals are most intended to help » (Weber, 2014 :7).

D'autres chercheurs ont déjà fait usage de l'idiome « flexible » pour rendre compte des problématiques touchant notamment le champ du bilinguisme. Ainsi, Creese et Blackledge (2011) ainsi que Blackledge et Creese (2010) Blackledge et al. (2013) font référence au *bilinguisme flexible (flexible bilingualism)* pour désigner « *a view of language as a social resource without clear boundaries, which places the speaker at the heart of the interaction* » (Blackledge et al., 2013 : 61). Selon ces auteurs, cette terminologie permet de s'écarter d'une vision centrée sur les langues pour s'intéresser plutôt à la capacité d'action (*agency*) des locuteurs qui s'engagent dans des actions de communication par l'usage, la création et l'interprétation des signes.

Weber (2014 :3) se réfère aux travaux menés par de Jong (2011) et cite les quatre critères identifiés par cette dernière, pour assurer l'efficacité de l'éducation plurilingue et la réussite scolaire des élèves. Il s'agit donc de (1) lutter pour l'équité dans l'éducation (2) structurer pour l'intégration (3) affirmer les identités (4) promouvoir un bi/plurilinguisme additif.

L'*équité* dans le contexte éducationnel est le but ultime de toute *éducation plurilingue flexible*, précise Weber (2014 : 3), et représente un levier pour la mise en place d'environnements éducatifs et d'apprentissage de grande qualité pour des élèves de milieux différents. Par ce biais, c'est le manque d'équité des systèmes scolaires qui entraîne les différences en termes de réussite entre les d'élèves de milieux différents. Ce point est important à relever car il déplace le poids de la responsabilité de l'échec scolaire longtemps attribué aux élèves issus de milieux défavorisés, vers les inégalités des systèmes scolaires. Le deuxième point cité par de Jong (2011) se réfère essentiellement à l'inclusion et à l'égalité des statuts des locuteurs, et pourrait de ce fait être ajouté au principe d'équité. Prendre en compte les ressources linguistiques permet d'affirmer les identités linguistiques et culturelles des élèves.

De plus, Weber (2014) souligne l'importance de l'accès aux différentes ressources de qualité pour les élèves migrants car c'est ce qui leur permettra ensuite de développer leurs

compétences linguistiques de manière optimale. L'importance de l'accès aux réseaux linguistiques du pays d'accueil pour l'apprentissage de la langue du pays a été également soulignée par Norton (2000). Dans son étude concernant des femmes immigrées aux Etats-Unis, elle a mis en lumière la difficulté que représentait pour elles l'accès des réseaux sociaux anglophones (Norton, 2000 : 135). Elles avaient peu d'opportunités d'utiliser la langue dans des situations authentiques de communication ; ce qui a eu un impact sur le développement de leurs compétences linguistiques.

2.2.3.Littératie multilingue et multimodale : une nouvelle forme d'enseignement de la littératie

En contexte migratoire, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et le développement des compétences littératiques sont primordiaux pour l'intégration et la réussite scolaire. C'est pourquoi nous allons maintenant nous y intéresser

2.2.3.1. Une vision monolingue de l'apprentissage des langues

Pendant longtemps, l'apprentissage des langues était envisagé d'un point de vue monolingue comme nous l'avons déjà expliqué plus haut. Il s'agissait en effet de se rapprocher des compétences du « *locuteur natif* » en termes de performances. De plus, une séparation stricte entre les langues, vue comme condition *sine qua non* de l'apprentissage, était largement acceptée selon l'argument que « keeping the languages separate [...] helps the child » (Creese et Blackledge, 2010 : 104) et évitait le recours aux mélanges (Lüdi et Py, 2006) considérées comme néfastes.

Pour Cummins (2005b), cette vision de l'apprentissage des langues prend sa source dans les approches éducatives qu'on pourrait qualifier de monolingues et qui sous-tendent la grande majorité des systèmes scolaires. Dans son article, Cummins (2005b) décrit ainsi les hypothèses à l'origine de ces approches éducatives monolingues :

1. L'apprentissage devrait se faire exclusivement dans la langue cible sans recourir à la langue première des élèves.

2. La traduction entre langue première et seconde n'a pas sa place dans l'enseignement de la langue ou de la littérature.
3. Dans les différents systèmes d'enseignement bilingue, les langues devraient être strictement séparées. (Cummins, 2005b : 588)

Pourtant, il existe bon nombre de travaux de recherches où le plurilinguisme est non seulement admis dans l'interaction en classe, mais encouragé à partir de l'utilisation des *funds of knowledge* (Moll et al., 1992 ; González et al. 2005) des élèves (Menken et García 2010 ; Creese & Blackledge 2010 ; Nussbaum 2008, 2014 ; Cummins & Early 2011). Ces chercheurs encouragent le développement du translanguaging (García 2009) comme réelle pédagogie et non seulement comme outil au service de l'apprentissage de la langue. Il s'agit donc de s'appuyer sur l'ensemble des connaissances acquises en contexte extra-scolaire pour aider à construire le sens des expériences d'apprentissage scolaire. De plus, l'approche par projets est aussi recommandée (Cummins, 2013, 2015 ; Cummins et Early, 2011 ; Cummins et al., 2015) car il motive les apprenants à la construction d'un produit final (oral, écrit, audiovisuel) bi-/plurilingue.

Des démarches semblables sont également proposées par García et Sylvan (2011) et par Duverger (2007) lorsque ces auteurs encouragent à « didactiser » le plurilinguisme en classe.

2.2.3.2. Littérature multilingue et multimodale

La littérature, dans son sens premier se réfère aux compétences de lecture et d'écriture. Pourtant, les changements technologiques des dernières décennies nous amènent à réinterpréter cette définition pour y inclure ce que Cummins (2007c :1) appelle « les littératies du XXIème siècle ». En s'appuyant sur la définition du Ministère de l'éducation d'Ontario, Cummins (2007c :1) définit la littérature comme « *la capacité d'utiliser le langage et les images, sous formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique* ». Cette définition considère le langage et l'image comme équivalents en poids dans la représentation des concepts et des idées. Inclure les nouvelles technologies pour le développement des compétences littéraciques et pour augmenter la motivation et l'implication des élèves dans les activités d'apprentissage est un des objectifs de cette vision renouvelée de la littérature.

De même, Norton et Vanderheyden (2004), se référant aux études dans le champ des multilittératies suggèrent que, dans un monde soumis aux changements sociaux et technologiques, les enseignants et les parents doivent revoir leurs conceptions de la littératie. Leur étude réalisée auprès d'élèves du primaire, tous apprenants de langue seconde au Canada, portait sur les pratiques littéraciques diversifiées des élèves et montrait leur engagement dans des activités de littératie à partir de l'étude d'une *bande dessinée*. La question centrale de la recherche de Norton et Vanderheyden (2004) se situait autour de la légitimité de la bande dessinée en tant que support d'apprentissage pour la littératie, d'ordinaire rejetée par les enseignants. Le recours à la bande dessinée comme support littéracique a eu des conséquences positives sur l'apprentissage de la langue seconde. Par ailleurs, leur étude a également montré que les élèves ont trouvé les images et le format de la bande dessinée utiles pour l'apprentissage malgré son rejet par les enseignants comme n'étant pas « de la vraie lecture ». De plus, leur recherche suggère que la bande dessinée recouvre une communauté de lecteurs qui, de par son internationalité, traverse les cultures et les frontières géographiques ou linguistiques. Elle constitue de ce fait une ressource pertinente pour l'apprentissage des langues secondes et de la littératie en particulier en contexte migratoire.

Nous venons de passer en revue les questions posées autour du bi-plurilinguisme et de l'apprentissage des langues secondes. Toutefois ces questions sont étroitement liées à d'autres domaines beaucoup plus larges comme ceux des idéologies linguistiques présentes plus largement dans la société (Heller 2007). À l'instar de Heller, nous devons alors nous poser la question à savoir :

what ideas about bilingualism people have, if any; who remains wedded to formerly dominant ideas about bounded systems, and who is trying to dislodge them? In favour of what? Why? This is of course a fundamentally and overtly political question: it asks in whose interest it is to construct language(s) and their relationships in certain ways, and in whose interest it is to attribute what value to various ways of managing ideologically organized linguistic forms and practices – or rather, of managing the variability that has always been at the heart of questions about bilingualism.⁴⁹

(Heller 2007 : 341)

⁴⁹ Notre traduction : « quelles idées sur le bilinguisme ont les gens, le cas échéant; qui reste lié aux idées anciennement dominantes sur les systèmes délimités, et qui essaie de les déloger? En faveur de quoi? Pourquoi? Il s'agit évidemment d'une question fondamentalement et ouvertement politique: elle demande dans l'intérêt de qui il est de construire les langues et leurs relations de certaines façons, et dans l'intérêt de qui il est d'attribuer quelle valeur aux diverses manières de gérer les formes linguistiques et les pratiques idéologiquement organisées - ou plutôt, de gérer la variabilité qui a toujours été au cœur des questions sur le bilinguisme »

Et puisque le bilinguisme, et par extension le plurilinguisme, est un concept de nature idéologique (Tabouret Keller, 2007 : 347), nous allons maintenant entamer l'étude de deux autres champs : celui de représentation et plus succinctement celui d'idéologie linguistique.

2.3. Représentations et idéologie linguistique

2.3.1. Représentations

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux différents aspects des représentations sociales et de leur implication dans l'étude des langues en contexte migratoire.

Nous ne pouvons aborder l'étude des élèves nouvellement arrivés en France sans passer par l'étude des représentations. Tout d'abord, nous ferons un tour d'horizon des différentes conceptions puis nous tenterons de définir cette notion complexe en ayant en vue notre objectif de recherche. Mais avant de commencer, rappelons que notre travail de recherche prend appui sur des notions clés issues à la fois du monde scientifique anglophone mais aussi francophone. De ce fait, une des questions qui se posent dans l'étude de notions que nous avons entreprise dans ce chapitre, est celle de la terminologie employée. Nous l'avons par ailleurs déjà évoquée plus haut concernant l'idéologie linguistique. Il en est de même pour ce qui est de la notion de *représentation* qui a un sens plus englobant en français et, comparée à la littérature anglophone, un usage spécifique. Kramersch (2008) en essayant de faire converger les terminologies anglophones et francophones affirme:

My first reaction [...] is to wonder how I managed to do without a notion as useful as that of représentation sociale in thinking about second language acquisition in multilingual contexts. But I am not sure to understand what it really means. My first impulse is to attach it to various equivalents offered by the authors and entries: attitudes, beliefs, stereotypes, frame of reference, connotations, social norms, values, discursive construction, categories and categorizations [...] beside the differences in disciplinary boundaries, there is a more fundamental difference between the French and the English notions of representations. In the Anglophone world, representation is precisely not action or social practice [...] By contrast, the French notion of représentation sociale covers thought and action, knowledge and practice, the saying and the doing. It is at once mental structure and social habitus. [...]

(Kramersch, 2008 : 324-325)

Nous nous heurtons donc à une difficulté de taille lorsqu'on cherche à expliquer les notions relevant de deux traditions scientifiques, de deux courants de pensée bien distincts. Pour ce qui est de notre étude, nous référerons à la tradition francophone pour ce qui est de l'emploi de la terminologie de la représentation.

Pour commencer, nous allons brièvement revenir sur les prémisses de la notion de représentation. C'est Durkheim (1898) qui fut le premier à en proposer une analyse à la fois psychologique et sociologique. Il développe deux concepts, celui de « représentations individuelles » et celui de « représentations collectives », concepts qui fonderont ce que l'on appelle la « sociologie des représentations » (Durkheim, 1898). Pour Durkheim, les représentations collectives relèvent des interactions entre individus qui fixent leurs traditions et leurs habitudes. Ces représentations constitueraient ainsi au sein du groupe une appréhension du monde à la fois communes, héritées et constantes.

Par la suite, Moscovici reprend la notion de *représentation* et la fait évoluer vers ce qu'il désignera par « représentation sociale ». Il considère les représentations comme un concept. C'est grâce à ses travaux que le concept de représentation est devenu un « objet de recherche privilégié » (Perrefort, 2001 : 36) en sciences sociales. Dorénavant, nous entendrons par représentation:

Tout système de savoirs, de croyances et d'attitudes, émanant d'agents collectifs, identifiant, justifiant, décrivant ou engendrant des pratiques socio-économiques, culturelles, religieuses ou politiques spécifiques.

(Ferréol & Jucquois, 2003 : 304)

2.3.1.1. Attitudes, croyances, stéréotypes, représentations : quelles différences ?

Dès que nous commençons à nous intéresser à la notion de représentations, nous nous retrouvons face à une multitude d'approches et de définitions.

Comme le précise Moore (2001), la difficulté à définir les représentations réside dans le fait que ce terme regroupe des réalités différentes selon les domaines, même proches, dans lesquels il est employé. De plus, plusieurs termes recouvrent parfois les mêmes réalités ou sont utilisés comme synonymes dans certains cas et selon les domaines, alors qu'ils sont bien distincts dans d'autres.

Nous allons donc parcourir brièvement et décrire plus clairement ces différentes terminologies. L'étude des représentations prend sa source dans les recherches dans le domaine de la psychologie sociale avec comme travaux fondateurs ceux de Moscovici (1961) en n'omettant évidemment pas son éminent précurseur, Durkheim (1895).

Trois aspects interdépendants des représentations peuvent être identifiés : (1) les représentations s'élaborent dans et par la communication (Trognon et Larrue 1988) ; (2) les représentations permettent une (re)construction du réel (Jodelet 1989) ; (3) les représentations permettent de maîtriser l'environnement par l'organisation (Abric 1994).

Ainsi, d'après Bonardi et Roussiau (1999) « analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, les pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes » Bonardi et Roussiau (1999 :25).

Cependant Castellotti et Moore (2002) attirent l'attention sur le fait que la représentation est:

une approximation, [qui] sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens.

(Castellotti et Moore, 2002 : 10)

En ce sens, les représentations font état d'une vision subjective, liée à l'individu et à l'expérience sociale de celui-ci, expérience qui forge la vision qu'il se constitue du monde qui l'entoure.

2.3.1.2. Les attitudes

Comme nous l'avons par ailleurs déjà précisé, la complexité à laquelle on se heurte lorsqu'on tente de définir les représentations vient du fait qu'elles sont en lien étroit avec les notions voisines, celles d'*attitudes* et de *stéréotypes* (Moore 2001) car elles agissent à la fois au niveau individuel et collectif, tout comme elles sont partagées et hétérogènes :

Si l'on considère les représentations comme des opinions, attitudes ou stéréotypes, on peut concevoir que les individus se différencient selon leur degré d'adhésion à ces différents types de croyance.

(Clémence, Doise et Lorenzi-Cioldi, 1994 : 121, dans Moore 2001 :10)

Par avant, Doise (1989 : 224) fait état du lien étroit voire de la similitude qui existe entre l'étude des attitudes dans les rapports sociaux et l'étude des représentations sociales. On peut ainsi considérer à partir de la définition précédente que les représentations se constituent avec le concours de ces notions voisines, qui interviennent dans l'analyse des représentations même s'il reste souvent très difficile de les distinguer les unes par rapport aux autres. Par ailleurs, de nombreux travaux dans le champ du bilinguisme et des apprentissages des langues ont fait état du lien existant entre attitudes et représentations et désir d'apprendre les langues et par conséquent à la réussite ou à l'échec qui en découle.

Les études qui se développent à partir des années soixante s'intéressent aux représentations des langues notamment aux valeurs subjectives qui leur sont accordées ainsi qu'aux évaluations sociales qui leur sont attribuées (Labov 1976,1978 ; Ryan & Giles 1982 ; Giles & St Clair, 1985). Ceci pour expliquer les comportements linguistiques des groupes minorisés quant au maintien ou non de leurs langues au sein du groupe.

En même temps, se développent dans le domaine du bilinguisme des études qui mettent en exergue le rôle des émotions et des attitudes dans le développement langagier des enfants et notamment sur le développement bilingue (Lambert & Gardner, 1972). Ainsi, la prise en compte de la dimension affective dans l'apprentissage des langues va donner naissance au modèle socio-éducatif développé par Gardner (1985) qui va considérer les attitudes comme étant à la fois des données (input) et des résultats (outcome).

C'est pourquoi, comme le remarque Doise (1989), les notions de représentation et d'attitude de par leurs points de similitude sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre ; même si la plupart des auteurs préfèrent les distinguer en définissant l'attitude comme « une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (Kolde 1981, dans Lüdi & Py, 1986 : 97). Ainsi, l'individu se constituerait un stock de croyances sur un objet à partir des informations qu'il possède sur l'objet, informations qui peuvent être objectives mais aussi subjectives, déclinées à partir des préjugés ou des stéréotypes.

Baker (1992 : 12) distingue trois composantes de l'attitude : une composante cognitive, une composante affective, et une dimension conative qui agit sur les intentions d'action et les comportements. Cependant, il attire l'attention sur le fait que les composantes cognitives et

affectives peuvent être en dissonance, c'est-à-dire qu'il peut y avoir une réponse affichée tout en gardant cachées des attitudes contraires ou bien une même attitude peut entraîner des comportements très différents en fonction des situations rencontrées.

Pour Lüdi & Py (1986) :

on peut ainsi assimiler une attitude à un schéma comportemental qui se constitue à partir de généralisations d'expériences, vérifiées, de manière intersubjective et enrichies par des acquis. [...] Ces schémas comportementaux sont constamment confrontés à des observations et des expériences renouvelées. Nous avons ici deux types de phénomènes : ces schémas servent, d'une part, à interpréter la situation et à diriger le comportement individuel, et d'autre part, des réactions entraînent la révision et la correction des schémas partout où ils se sont révélés inadéquats.

(Lüdi & Py, 1986 : 100)

Ce que les chercheurs mettent ici en évidence, c'est que les attitudes s'acquièrent et qu'elles ont un caractère évolutif et modifiable. Ce point nous semble particulièrement important car cela permet de mettre en place une action concrète possible et envisageable pouvant de ce fait avoir un effet sur les attitudes, voire sur les représentations. Par ailleurs, comme pour l'idéologie linguistique, c'est un moyen par lequel on tend à influencer un groupe notamment dans les discours politiques (Kroskrity 2001).

2.3.1.3. Les stéréotypes

Les stéréotypes quoique connotés négativement, intéressent les chercheurs pour leurs fonctions constructives : ils schématisent et ils catégorisent pour permettre une compréhension rapide et simplifiée du monde et adopter les comportements attendus. Pour Mannoni (1998 :22) les stéréotypes sont « des facilitateurs de la communication par leur côté conventionnel et schématique ».

Oesch-Serra (1995) distingue les *stéréotypes* des *préjugés* de par le fait que les stéréotypes se manifestent par le langage verbal alors que les préjugés relèvent de formes mentales. Cependant, les préjugés peuvent être traduits verbalement sous la forme d'un stéréotype mais les stéréotypes ne reflètent pas toujours des préjugés. Cette mention est importante car, comme l'a montré Tajfel (1981 : 115) le stéréotype exprime sous une forme spécifique (verbale) des attitudes, et se caractérise par l'accord des membres d'un groupe donné sur certains traits saillants, considérés comme valides et discriminants.

Par ailleurs, Oesch-Serra & Py (1997), dans leurs travaux sur le fonctionnement des stéréotypes dans la migration, mettent en évidence la manière dont la langue fonctionne comme instrument dans la construction et la reconstruction de la réalité. Ainsi, en situation migratoire, l'individu (le migrant) doit s'adapter à son nouvel environnement en reconstruisant au plus vite ses schémas d'interprétation qui lui permettent d'attribuer un sens et des valeurs aux nouvelles situations :

il s'agit de formules toutes faites, d'éléments sémiotiques préfabriqués, de passe-partout verbaux qui circulent au sein d'une communauté donnée et qui jouent le rôle d'évidences pratiques, utilisables dans le nombre le plus grand possible de situations.

(Oesch-Serra & Py, 1997 : 31)

Ainsi les stéréotypes, dans ce cas de figure, permettent de donner du sens aux situations plutôt que de les décrire. De même, ils fonctionnent comme « des « prêts-à-parler » puisqu'ils constituent un moyen immédiatement disponible pour maintenir la communication, notamment en langue seconde » (Oesch-Serra et Py, 1993 dans Moore, 2001:16).

Pour finir, notons que le stéréotype, considéré comme « la cristallisation d'un élément », peut être un bon indicateur quant aux opinions qui sous-tendent plus largement les représentations sociales (Maisonneuve, 1989 :146). De plus, les stéréotypes se constituent à partir d'images stables et décontextualisées qui concourent à l'adhésion du groupe. Ces représentations collectives sont stables et figées c'est-à-dire qu'elles ne varient pas en fonction des éléments contextuels et permettent de simplifier la compréhension des situations ou des groupes.

2.3.2. Les représentations : un processus dynamique

Les psycho-sociologues se sont penchés sur l'étude des représentations sociales en tant que processus dynamique en montrant que la position d'une représentation sociale n'est ni tout à fait individuelle ni tout à fait sociale mais que c'est une interaction entre ces deux niveaux d'articulation qui constitue la dynamique des représentations :

les représentations sociales sont générées par les individus, mais aussi acquises de la société ; reproductrices du social (comme chez Durkheim), elles produisent en même temps de la nouveauté (Bonardi & Roussiaux, 1999 :18)

Dès les années soixante, les chercheurs de la psychologie sociale se sont intéressés aux processus sous-jacents dans la formation et le fonctionnement des représentations sociales.

Ainsi, Moscovici (1961) distingue deux processus à l'œuvre. Premièrement, l'objectivation, c'est-à-dire la sélection par l'individu d'informations expressives et leur transformation en images signifiantes plus productives pour la compréhension. Deuxièmement, l'ancrage, c'est-à-dire l'incorporation d'éléments nouveaux à des catégories familières et fonctionnelles possédées par l'individu. Ces informations vont ainsi constituer « le noyau figuratif » de la représentation (Moscovici 1961). C'est à travers ces deux processus que l'on peut expliquer la relation qu'entretiennent la représentation et le social afin de répondre à la question posée par Blin (1997), à savoir « comment le social transforme une connaissance en représentation et comment cette représentation transforme le social ? » (Blin, 1997 :72). C'est en effet à partir des travaux pionniers de Moscovici que la conceptualisation de la notion de représentation va pénétrer le champ de la psychologie sociale afin d'étudier les conduites sociales des sujets socialement insérés (Blin 1997).

Doise (1990) quant à lui, propose une approche tridimensionnelle de la construction des représentations en mettant en avant (1) les processus individuels matérialisés par les prises de position (les attitudes) ; (2) les ancrages identitaires qui sous-tendent ces prises de position ; (3) les principes organisateurs qui régulent les rapports symboliques.

Plus tard, Abric (1994) reprend la théorie du « noyau central » initié par Moscovici (1961), pour montrer que c'est le noyau qui détermine, d'une part, la signification de la représentation et, d'autre part, son organisation interne. Ce noyau central assure l'unité et la stabilité de la représentation car il est constitué des éléments les moins exposés aux changements. Les éléments périphériques sont plus souples et modulables « qui permettent à chacun de se positionner sur des variations personnelles, sans remettre en cause la signification centrale » (Abric, 1994 :75). Malgré cette apparente immobilité des structures quant à l'organisation interne des représentations, il est possible d'engager un processus de transformation par l'intégration de nouvelles données qui remettent en cause la représentation :

la transformation des éléments périphériques présente un double avantage : d'une part elle permet à la signification centrale de la représentation de se maintenir ; et d'autre part elle autorise l'intégration de nouvelles informations dans la représentation sans faire apparaître des bouleversements importants dans l'organisation du champ.

(Abric, 1994 : 76)

Ces théories nous intéressent dans la mesure où cela nous permet d'inscrire les représentations dans une dynamique permettant d'envisager à terme, des changements dans les conceptions des individus et des groupes. Par ailleurs, c'est Moscovici qui a mis en lumière ce caractère

changeant et évolutif des représentations sociales. Toutefois, comme le précise Gajo (2000), il est utile de distinguer deux niveaux : un niveau de représentations sociales effectivement en évolution, négocié dans chaque interaction sociale, mais également un niveau de base stable, hérité à l'intérieur du groupe (Gajo, 2000 : 40).

Ainsi, toute représentation s'organise autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation (Abric 1989). Pour Abric (1987 : 64), la représentation sociale est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». De ce fait, les représentations sociales sont le produit d'interactions collectives plus ou moins subjectives, qui produisent un effet sur l'environnement social à travers les croyances, les mythes, les stéréotypes relatifs au groupe. Nous souscrivons donc à la définition proposée par Denise Jodelet (1989) pour qui la représentation « c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989 : 53).

De plus, la dynamique des représentations semble aujourd'hui établie à travers ce que Bourdieu avait appelé « la force des représentations » (Bourdieu, 1982) qui forme l'identité et l'unité du groupe. De même que pour Zarate, il n'y a pas de groupe sans représentation sociale et donc « il n'y a de réalité sociale qu'à travers les représentations qui y circulent » (Zarate, 1997 : 7). D'où l'affirmation de Hall pour qui « representation is the process by which members of a culture use language to produce meaning » (Hall, 1997 : 61)

2.3.2.1. Les représentations quant aux élèves nouvellement arrivés en France et à leurs langues

Sous l'impulsion d'idées "post-modernes", des changements profonds ont bouleversé les représentations concernant les compétences linguistiques. Pourtant, comme le remarque Lüdi (2011), « nous constatons que les représentations courantes du plurilinguisme n'ont pas tiré toutes les conséquences de cette évolution, de sorte que les personnes plurilingues risquent de se trouver prises dans un ensemble de contradictions entre leur expérience de l'environnement social et la modélisation du plurilinguisme » (Lüdi, 2011 : 54).

L'étude des représentations nous amène donc à relever les différentes approches en particulier du monde de l'éducation en regard des élèves allophones et de leurs langues. Nous allons donc brièvement aborder ces deux points, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité.

2.3.2.1.1. Les représentations quant aux élèves nouvellement arrivés

Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent, une succession de dénominations a été utilisée depuis les années soixante-dix pour désigner les élèves migrants (Galligani, 2008, 2010). Auger (2010 :17) interpelle les raisons sous-jacentes de cette multitude de dénominations en précisant que cela « témoigne d'un malaise institutionnel face à ce public ». Elle développe son idée argumentative en affirmant que nous nommons les choses et les personnes, avec ce que nous sommes, c'est-à-dire que cela en dit long sur notre propre histoire. Ainsi, le choix du nom donné à l'autre apporte des informations sur la personne qui nomme et donc sur ses propres représentations puisque « nommer quelqu'un ou quelque chose définit notre vision de cette réalité » (Auger, 2010 : 17).

Le rôle des médias dans la diffusion des stéréotypes quant aux populations migrantes est non négligeable et imprègne tous les niveaux de la société d'une représentation sociale négative. C'est ce que souligne Auger (2010 : 17) en disant que « les représentations sociales du travail avec les ENA soulignent aussi davantage les difficultés que les éléments positifs de leur scolarisation ». La vision négative de ces élèves migrants, en particulier par et dans l'institution scolaire, met un frein indéniable à leur intégration dans la société d'accueil. Ils sont ainsi exposés encore plus fortement à l'insécurité linguistique à laquelle ils sont déjà confrontés par le simple fait d'évoluer dans une société différente de la leur et dans un environnement linguistique étranger.

Auger (2008) affirme également que :

ces représentations, voire ces stéréotypes, ont un impact majeur sur l'ensemble des partenaires du système scolaire : enseignants, enfants, parents, acteurs sociaux, etc. Elles sont souvent en décalage par rapport aux recherches en (socio)linguistique et en didactique des langues. (Auger, 2008 :187)

De nombreuses études ont fait état de cette vision négative de l'institution scolaire dès les années quatre-vingt-dix avec les études de Varro (1990) ou de Tabouret-Keller (1990). Les études plus récentes montrent que cette vision perdure (Auger 2010, Young, 2011, 2014a).

2.3.2.1.2. *Les représentations quant aux langues des élèves nouvellement arrivés*

La question des représentations quant aux langues des élèves nouvellement arrivés à l'école soulève de nombreuses réactions. Nous ne pouvons ignorer ici la problématique première celle qui sous-tend ces questions, notamment les questionnements sur le bilinguisme.

Une des représentations largement répandues encore dans l'école française qui accueille des élèves migrants est celle qui considère la langue d'origine des élèves comme un frein à l'apprentissage du français et par conséquent à la réussite scolaire.

Cette représentation prend sa source dans l'histoire même de la formation de la *nation* autour d'une langue commune, le français. Bien que dans le monde le plurilinguisme soit bien plus répandu que le monolinguisme (Grosjean 1982 :1), la vision selon laquelle le monolinguisme est préférable au plurilinguisme, continue à persister. Et ce notamment parce qu'il diluerait les connaissances et l'espace alloué dans le cerveau à la langue de l'école. Cette vision traduit une représentation de l'apprentissage des langues comme des unités distinctes qui s'additionneraient dans le cerveau. Alors que les recherches comme celles de Baker (2006 :168) montrent que « language attributes are not separated in the cognitive system, but transfer readily and are interactive »⁵⁰.

Cependant, en particulier dans le cas des familles migrantes, l'institution scolaire continue à perpétuer le mythe du monolinguisme comme condition sine qua non de la réussite scolaire.

Ainsi, de nombreuses recherches (Varro, 1990 ; Tabouret-Keller, 1990) portant sur les représentations du bi/plurilinguisme des élèves migrants ont mis en lumière la vision négative des acteurs de l'éducation et en particulier celle des enseignants, envers les langues familiales de ces élèves, les considérant comme un obstacle voire comme une des causes de leurs difficultés scolaires. Des enquêtes plus récentes (Clerc, 2007; Young, 2011, 2014a) effectuées auprès d'enseignants et chefs d'établissements du premier et second degré révèlent que ces représentations perdurent malgré deux décennies d'écart.

⁵⁰ Notre traduction : « les attributs du langage ne sont pas séparés dans notre système cognitif mais communiquent et s'échangent aisément entre eux »

Pourtant, les recherches ont démontré depuis longtemps le contraire de ces stéréotypes qui continuent malgré tout à circuler dans les discours. De plus, en ce qui concerne les populations migrantes le poids des représentations est encore plus important. On se heurte en effet ici aux représentations qui font directement référence au statut des langues. Les langues des migrants ayant un statut inférieur, la perception de ces élèves comme bilingues ou du moins bilingues en devenir (Hélot 2007) est majoritairement écartée.

2.3.3. Représentations et intégration

Les représentations jouent un rôle important dans la compréhension des enjeux sous-jacents liée à l'intégration des élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français. Comme l'explique Auger (2007), « la difficulté de parler des représentations est évidente mais essentielle pour qui voudrait comprendre ce qui, dans la réalité, peut freiner l'intégration des ENA » (Auger, 2007 : 321). Elle relève différents freins qui peuvent intervenir dans l'apprentissage de la langue seconde par les élèves allophones nouvellement arrivés. Pour Auger (2007), un des freins à l'intégration est constitué par l'amalgame des représentations. En s'intéressant aux représentations des enseignants, son analyse relève que, dans le cadre scolaire, on ne distingue pas entre compétences effectives de l'élève et comportement. Il se peut même que le comportement observé d'un élève prenne le dessus en ce qu'il est jugé apte à suivre un cours ou pas, affirme Auger (2007). Ce point est confirmé par Varro (2003, page non numérotée) pour qui « les critères d'un comportement jugé incompatible avec le milieu scolaire sont imbriqués dans l'évaluation des capacités scolaires proprement dites et [...] peuvent orienter finalement le destin de l'enfant ». Cela signifie donc que des éléments subjectifs s'imposent dans la prise de décision des acteurs concernés. De même, dans son étude auprès des enseignants, Py (2004 :18) démontre que les représentations sociales « interviennent de manière décisive dans certaines pratiques, telles que l'évaluation des performances d'un élève en classe de langues ou la problématisation d'un échec de communication ». De plus, le regard négatif quant aux capacités de ces élèves à réussir à l'école peut donner lieu à des dérives en particulier au moment crucial de l'orientation, notamment en fin de collège (Schiff 2001, 2004, 2012 ; Pickel et Hélot, 2014). Ce point est particulièrement important pour notre étude car nous nous intéressons aux discours à la fois des élèves mais également des représentants de l'institution scolaire. Il s'agira donc pour nous de mettre au jour les représentations de ces différents acteurs quant au processus d'intégration mais aussi d'orientation scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le développement de l'interlangue est un des aspects visibles de l'entrée dans l'apprentissage (Lüdi et Py 1986 / 2003). Pourtant cette interlangue est perçue comme un problème entravant l'apprentissage de la langue française par la majorité des enseignants des classes ordinaires ayant peu ou pas de formation dans le domaine de l'acquisition des langues. Les travaux de Gumperz (1989) ont déjà largement démontré les difficultés voire les malentendus qui découlent d'une situation communicationnelle exolingue. Ces difficultés peuvent se manifester à différents niveaux linguistiques et communicationnels (sons, lexicale, rituels conversationnels, non-verbaux), difficultés qui peuvent aboutir à un « télescopage de normes » (Auger, 2007). Par ailleurs, le poids des représentations, voire des stéréotypes peut nuire à l'enseignement / apprentissage de la langue, affirme Auger (2004).

D'autant que le manque de formation des enseignants dans les domaines de l'apprentissage d'une langue seconde a un impact direct sur leur approche et leur choix didactiques. Dans le cadre de leur cursus universitaire, peu d'enseignants ont accès à des formations ouvrant sur les questions du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues. De plus, dans le cadre de la formation professionnelle des futurs enseignants dispensés à l'ESPE, les formations spécifiques abordant ce sujet se réduisent à quelques heures de formation, de surcroît optionnelles (Hélot et Young, 2006).

Nous allons maintenant nous intéresser à la notion d'idéologie, et plus particulièrement à celle d'idéologie linguistique afin de mettre en regard cette conception présente plutôt dans le monde scientifique anglophone avec celle de représentations appartenant plutôt à la tradition francophone, que nous venons de passer en revue.

2.3.4. Idéologie

L'expression *idéologie* est par essence *polysémique* affirme Tabouret Keller (2007) car elle s'entend en référence « aux cadres de pensée de nos univers d'existence, impliquant, par-delà religions et philosophies, des représentations foisonnantes, souvent intuitives pour le grand public » (*ibid* 2007 : 346) La question de la langue est donc un point central dans son étude. Pourtant, la notion d'idéologie est peu présente dans les recherches francophones, elle a grandement été remplacée par la notion que nous venons de passer en revue, celle de représentations. Cette tendance s'est amorcée même chez les sociologues comme Moscovici

(1998) qui, dans une interview accordée au magazine *Sciences Humaines*, propose d'en finir avec cette notion car il se demande si elle existe vraiment ou si elle n'est pas seulement une manifestation des représentations dont elle serait synonyme. Il s'en explique ainsi :

À vrai dire, je ne vois pas bien ce que recouvre la notion d'idéologie. [...] Peut-être l'idéologie n'est-elle qu'un cliché de notre culture auquel ne correspond aucun concept théorique, puisqu'il n'appartient à aucune théorie de la société. Toujours est-il que tout ce qu'on trouve de concret dans une société, ce qui est inscrit dans une culture, dans une communication sociale, relève de la représentation. J'ai pensé autrefois qu'une idéologie, c'est la réification par un groupe d'un ensemble de représentations. Aujourd'hui, je n'en suis pas sûr, et je m'interroge pour savoir s'il ne faut pas en finir avec la notion d'idéologie. Mais on ne déracine pas un cliché culturel par des arguments empiriques ou logiques.

(Moscovici, 1998 en ligne)

Sans nous étendre davantage sur l'historique de cette notion, nous allons donc plus particulièrement nous intéresser aux idéologies linguistiques puisque comme l'a souligné Tabouret Keller (2007), la langue est le point central dans l'étude des idéologies.

Nous chercherons donc à définir ce domaine particulier de l'idéologie car nous nous sommes intéressées en particulier à la manière dont ces idéologies se transmettent et se perpétuent par le langage et le discours en général. D'autant que, comme le souligne Bourdieu (2001) :

Une production idéologique est d'autant plus réussie qu'elle est plus capable de mettre dans son tort quiconque tente de la réduire à sa vérité objective : le propre de l'idéologie dominante est d'être en mesure de faire tomber la science de l'idéologie sous l'accusation d'idéologie : l'énonciation de la vérité cachée du discours fait scandale parce qu'elle dit ce qui était « la dernière chose à dire ».

(Bourdieu, 2001 : 368)

C'est parce que l'idéologie peut sembler relever du sens commun, du naturel, du « normal » que nous souhaitons y accorder une attention particulière. Elle peut aussi relever des représentations et des stéréotypes tout comme elle peut légitimer l'Etat dans sa reproduction de l'ordre social (Roy 2015).

2.3.4.1. La notion d'idéologie linguistique

Malgré une remise en question de l'existence même des idéologies par certains chercheurs, la notion d'idéologie linguistique est, elle, de plus en plus présente. La littérature anglophone

l'emploi depuis fort longtemps sous deux vocables, "language ideology" ou encore "linguistic ideology", utilisés de manière interchangeable. Quant à la notion de "representations", contrairement à la littérature francophone, elle est très peu présente, les chercheurs de ces domaines lui préférant les deux premiers termes.

La tradition sociolinguistique française l'a reprise en partie pour désigner la vision des langues particulièrement saillante dans les États-nations d'Europe, qu'elle nomme *idéologie monolingue*. Toutefois, elle est peu présente dans les réflexions autour du fonctionnement des langues dans la société. Le champ de la didactique des langues se réfère aux représentations des / envers les langues pour décrire les phénomènes au niveau des individus dans une société ou un groupe social spécifique. Des chercheurs œuvrant à la fois dans les champs de la sociolinguistique et de la didactique ont eu de plus en plus recours à cette notion qui reste malgré tout très difficile à cerner. Nous nous sommes donc demandée dans quelle mesure cette notion, que Costa (2017) qualifie "d'effet de mode", est synonyme de représentations. Costa (2017) propose de mener une réflexion sur ce que recouvre cette notion pour qu'elle ne se limite justement pas à un usage de synonyme de représentations.

Alexandra Jaffe (2008), sociolinguiste américaine spécialiste de la Corse, s'intéresse particulièrement aux idéologies linguistiques se développant en Corse depuis les années soixante-dix. Pour elle cette notion regroupe à la fois les pratiques et les représentations qui ont cours dans une société donnée. L'idéologie linguistique serait ainsi le résultat de la conjonction des dimensions « idéologiques, politiques et institutionnelles » (Jaffe, 2008 : 517) qui ferait en sorte de créer les conditions dans lesquelles ces pratiques et ces représentations se construiraient.

Mais revenons un peu sur l'historique de la notion pour nous intéresser aux études menées dans différents champs de recherche.

Lemke (2002 :85) explique les raisons des difficultés pédagogiques mais également politiques au regard des langues en disant :

It is not at all obvious that if they were not politically prevented from doing so, "languages" would not mix and dissolve into one another, but we understand almost nothing of such processes. . . . Could it be that all our current pedagogical methods in fact make multilingual development more difficult than it need be, simply because we bow to dominant political and ideological pressures to keep "languages" pure and separate?

Lüdi (2011), se référant aux travaux de Blommaert (2005) et Rampton (2011) affirme que « les lieux du langage ne peuvent plus simplement être situés au sein de la géographie politico-culturelle des communautés linguistiques, ni de communautés "nationales" » (Lüdi, 2011 : 53). Et il explique qu' :

*en d'autres termes, rien en dehors d'idéologies linguistiques élaborées dans l'Europe de l'époque moderne ne nous invite à penser à des Etats-nations comme **loci** privilégiés pour situer les variétés linguistiques "pures".*

(Ibid italique dans l'original).

De même, Heller et Duchêne (2007 :11) ajoutent que :

[We need] to rethink the reasons why we hold onto the ideas about language and identity which emerged from modernity. Rather than assuming we must save languages, perhaps we should be asking instead who benefits and who loses from understanding languages the way we do, what is at stake for whom, and how and why language serves as a terrain for competition.

(Heller et Duchêne, 2007 :11)⁵¹

Nous venons de montrer à quel point les questions quant au fonctionnement des langues dans la société sont traversées par les considérations idéologiques. Ces idéologies linguistiques sont donc le fruit de certaines conceptions induites et construites autour des langues que les Etats-nations ont introduites pour s'assurer l'unité et la stabilité de leur existence. Passons donc en revue les différents aspects à l'œuvre dans la construction des idéologies linguistiques. Il nous semble particulièrement intéressant de comprendre ce fonctionnement puisque c'est ce que nous allons chercher à identifier au cours de l'analyse des discours de nos informateurs.

2.3.4.2. Les différents aspects de l'idéologie linguistique

Pour Costa (2017), « c'est dans la recherche d'un lien entre langage et matérialité, entre structure linguistique et structure sociale qu'il faut [...] comprendre l'émergence de la notion

⁵¹ Notre traduction : « [Nous devons] repenser les raisons pour lesquelles nous tenons aux idées sur la langue et l'identité qui ont émergées de la modernité. Plutôt que de supposer que nous devons sauver des langues, peut-être devrions-nous nous demander qui bénéficie et qui perd à comprendre les langues comme nous le faisons, qu'est-ce qui est en jeu pour qui, et comment et pourquoi la langue sert de terrain de compétition. »

d'idéologies linguistiques » (Costa, 2017 :11). Dans la sociolinguistique, française Boyer s'intéresse à la notion d'idéologie linguistique en tant qu' « idéologies ayant trait au langage : ensemble d'idées qui sous-tendent un système de représentations, d'attitudes, et, finalement, d'opinions et de comportements » (Boyer 2012 : 82, dans Costa, 2017).

Par ailleurs, la tradition anglophone s'intéresse depuis bien plus longtemps à cette notion. C'est à Silverstein (1979) qu'on doit la définition aujourd'hui largement acceptée de l'idéologie linguistique, puisque cette définition cherche à relever les liens existants entre langage et structure linguistique et sociale :

I should clarify that ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use.

(Silverstein 1979 : 193)

Si l'on s'est intéressé plus particulièrement aux notions de représentation et d'idéologie linguistique, c'est qu'elles entretiennent des relations étroites avec les questions relevant du pouvoir et de l'identité des individus (Lytra et al. 2008). C'est ce que souligne Woolard (1998) lorsqu'elle explique que :

ideologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of language to identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they underpin not only linguistic form and use but also the very notion of the person and the social group, as well as fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law.

(Woolard, 1998 : 3)

Cela fait écho aux propos de Heller (2007) qui définit l'idéologie linguistique comme :

discourses in which processes of attribution of value to linguistic forms and practices are inscribed, along with the processes of construction of social difference and social inequality within which they are associated.

(Heller, 2007 : 15)

Etudier les idéologies linguistiques, selon Kroskrity (2010), revient à étudier la manière, les raisons et les situations dans lesquelles les locuteurs utilisent leurs langues. Il s'agit également

de s'interroger sur la manière dont l'utilisation des langues peut influencer les perceptions des gens et l'évaluation qu'ils se font des formes discursives (Roy, 2015).

Afin de définir les idéologies linguistiques, Costa (2017) fait référence à Kroskrity (2000) qui distingue trois niveaux superposés de signification qui participent à la définition des *idéologies linguistiques*. Ces significations seraient des systèmes d'idées organisées correspondant (1) à « une perception du langage et du discours construite dans l'intérêt d'un groupe social ou culturel spécifique » (Kroskrity, 2000:8); (2) qui sont multiples (Kroskrity, 2000 : 12), et qui varient en fonction de critères d'âge, de classe, de genre, de lieu (Kroskrity, 2004 : 496) ; qui « permettent de penser la médiation entre structures sociales et parole » (Kroskrity, 2000 : 12). Les idéologies linguistiques jouent donc un rôle de médiateur (Costa, 2017 : 119).

Lippi-Green (1997), quant à elle, souligne la présence d'idéologies linguistiques dans les textes et les discours institutionnels en montrant l'intérêt sous-jacent des groupes sociaux à défendre l'idéologie de la langue standardisée (standard language ideology). Elle la définit comme :

a bias toward an abstracted, idealized, homogenous spoken language which is imposed and maintained by dominant bloc institutions and which names as its model the written language, but which is drawn primarily from the speech of the upper, middle class

(Lippi-Green 1997:64).

Cette idéologie promeut, en effet, « le processus de subordination langagière » par lequel les institutions dominantes à la fois, valorisent la langue standard et les autres aspects de la culture reconnue et dévalorisent la langue non standard et ses aspects culturels attachés, explique Lippi-Green (1997).

2.3.5. Idéologie linguistique, représentation sociale et discours.

Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, un objet revêt un caractère social lorsqu'il est partagé par un ensemble d'individus (Abric, 2003). Ainsi, l'idée que les gens se font d'un objet social va influencer leurs rapports avec ce dernier. De ce fait, les représentations sociales sont des visions du monde qui se construisent dans l'interaction avec les autres car dans l'analyse qu'ils font des situations, les individus et les groupes intègrent toujours une

part de subjectivité. C'est ce que constatent Moore et Py (2008) en affirmant que « les représentations sociales des uns ne sont pas celles des autres : elles reflètent un positionnement social (idéologique), inscrit dans une histoire (elles en sont le produit en même temps qu'elles participent à celles-ci) » (Moore et Py, 2008 : 275). Ainsi, les représentations traduisent « des versions de la réalité, communes et partagées » (Jodelet, 1989 : 49) qui sont en quelque sorte des « *univers d'opinions* » (Moscovici, 1961 : 66) en référence à une culture ou à un groupe et relatifs à des objets de l'environnement social.

De même, pour Py (2004 :18) le discours occupe une place centrale dans l'étude des représentations car il constitue « le milieu naturel qui permet aux représentations sociales de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler, et de mourir. » C'est pourquoi elles sont à la fois permanentes et instables. Pour Cavalli et al. (2001), l'existence des représentations est « intrinsèquement liée au langage : elles émergent dans le discours et se trouvent cristallisées ou transformées par lui » (Cavalli et al., 2001: 67). Quant à Py (2004), le discours est « le milieu naturel par excellence des représentations sociales » car « c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social. En outre, le langage est un instrument très efficace de catégorisation » (Py, 2004 : 6).

Par ailleurs, les représentations sociales comme fondements des idéologies de groupe, circulent par le biais de discours institutionnalisés, médiatiques ou littéraires. Comme l'affirme Matthey (1997: 320), le discours joue un rôle important à la fois dans la formation mais aussi la transmission des représentations sociales. De même que pour Moore et Py (2008) qui soulignent que :

C'est dans et par le discours que les représentations se construisent, se modifient et se transmettent. C'est aussi dans et par le discours qu'une représentation sociale est diffusée et circule dans un groupe social.

(Moore et Py, 2008 : 276)

De même, Marquillo Larray (2000) souligne l'importance des pratiques discursives comme lieux de matérialisation et d'émergence des représentations :

Les représentations en tant que telles ne se livrent pas directement comme « observables » mais il est cependant possible de les « traquer » dans les pratiques discursives qui sont considérées comme le lieu privilégié d'émergence des représentations.

(Marquillo Larray, 2000 : 115)

Cependant, Matthey (1997: 320) met en lumière le caractère ambivalent du rapport existant entre discours et représentation :

Le discours n'est pas simplement un miroir reflétant les représentations, ou un écran transparent et perméable que l'on traverse pour atteindre un contenu cognitif. Pour le dire plus brièvement et d'une manière quelque peu dogmatique, le discours construit la réalité, il ne la reflète pas. [...] Or si nul ne nie l'importance du discours dans la formation et la transmission des représentations sociales, pour bon nombre de psychologues, le langage doit être traversé, voire déjoué, pour atteindre finalement le niveau purement cognitif de la représentation. [...] Il semble bien que le langage peut faire écran à la représentation, que celle-ci peut se dissimuler derrière le langage.

(Matthey, 1997: 320)

Bien que cela ne remette pas en cause la pertinence de l'étude du discours comme lieu privilégié de manifestation des représentations, Matthey (1997) met en garde contre une interprétation hâtive lors de l'analyse des discours que le chercheur aurait à entreprendre.

Par ailleurs, le rôle du discours est souligné par Foucault (1969), en tant que créateur d'objets du savoir c'est-à-dire que les représentations non seulement se constituent par le discours mais elles se manifestent, elles prennent vie dans la réalité à travers lui. Ce n'est pas uniquement « le signe » qui renverrait à des contenus ou à des représentations mais ce sont les discours qui rendent possible l'existence des objets dont ils parlent. En ce sens, pour Foucault, il s'agit de :

[...] - ne plus - traiter les discours comme des ensembles de signes (d'éléments signifiants renvoyant à des contenus ou à des représentations) mais comme des pratiques qui forment systématiquement les objets dont ils parlent. Certes, les discours sont faits de signes pour désigner les choses. C'est ce plus, qui les rend irréductibles à la langue et à la parole. C'est ce « plus » qu'il faut faire apparaître et qu'il faut décrire.

(Foucault, 1969 : 67)

L'idée développée ici par Foucault est particulièrement importante car elle met en exergue le rapport entre savoir et pouvoir où les modes de pouvoir politique constitueraient le savoir. Aussi, souvent, les discours construiraient ces mêmes objets. Il ne s'agit plus de voir le discours comme signe de vérité, de la réalité, institué par un pouvoir extérieur mais que justement le discours lui-même a un pouvoir de création « des objets dont ils parlent ». Ceci est particulièrement intéressant pour notre étude car il nous fait réfléchir sur la manière dont

les discours, institutionnels ou bien ceux de nos sujets, peuvent faire advenir des réalités qu'ils évoquent.

Van Dijk (2003), quant à lui, affirme que « much of our discourse, especially when we speak as members of groups, express ideologically based opinions » (Van Dijk, 2003 :9). Par ailleurs, pour Van Dijk, les représentations constituent une étape « intermédiaire » entre idéologie et discours, puisque « abstract ideologies only indirectly appear in text and talk » (Van Dijk, 2003 :19).

Pour ce qui est de notre travail de recherche, nous nous intéressons donc aux représentations et aux idéologies (linguistiques) car nous souhaitons relever, d'une part, la façon dont les élèves pensent leurs langues et, d'autre part, la façon dont les enseignants pensent les langues des élèves. Quant aux discours, ils nous permettront de relever la manière dont ils parlent des langues. Par ce biais, nous aurons donc accès à ce que Bourdieu (1982) appelle « les représentations mentales » des différents acteurs de notre étude, représentations en tant qu'« actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés » (Bourdieu, 1982 :135).

Comme nous l'avons par ailleurs souligné, les représentations et idéologies se manifestent à travers les discours qui s'inscrivent au sein d'une société donnée, elle-même sous-tendue par des relations de pouvoir. Ces relations de pouvoir sont à la fois déterminantes des différentes accessions qu'un individu aura du monde qui l'entoure mais interviennent également dans les rapports entre individus et influencent la constitution de leur subjectivité. Autrement dit, les relations de pouvoir inscrits dans la société influencent de fait la constitution de l'identité du sujet. C'est pourquoi nous allons maintenant nous intéresser à ces deux notions : le pouvoir et l'identité.

2.4. Pouvoir et Identité

Le pouvoir, en tant que partie intégrante de toute interaction sociale suppose l'action en tant que force ayant une action sur le cours des choses. Le fonctionnement de toute société est sous-tendu par des relations de pouvoir qui permettent de faire fonctionner les différentes instances sociales et contribuent au bon fonctionnement des institutions et de la société en

général. Ainsi, pour Bourdieu, le pouvoir se manifeste dans les relations entre dominés et dominants, en lien avec la notion de capital que nous aborderons plus bas.

2.4.1. La notion de pouvoir

Notion complexe et polymorphe, elle a donné lieu à diverses conceptualisations dans de nombreuses disciplines. Longtemps le pouvoir était considéré comme imposé par le puissant par le dominé aux dominants et ce de manière verticale. Cette vision de pouvoir ancrée dans une verticalité a longtemps perduré, son acceptation allait de soi et sa contestation relevait d'une forme de révolution. C'est cette vision verticale du pouvoir que va remettre en cause Foucault (1976) dans ses travaux portant sur les relations de pouvoir dans la société. Il met en évidence la triple caractéristique du pouvoir à savoir, relationnel, immanent et omniprésent. La nouvelle vision de cette relation proposée par Foucault, en affirmant que « le pouvoir est partout » (Foucault 1976) remet définitivement en cause la verticalité de ce pouvoir. Il met en évidence l'existence des *relations de pouvoir* qui se retrouvent à tous les niveaux. « Ces relations sont donc mobiles, réversibles et instables » (Foucault, 2001a : 1539). Pour Foucault, si le pouvoir est partout c'est qu'il y a possibilité de résistance et ce à tous les niveaux : « dans les relations de pouvoir, il y a forcément possibilité de résistance car s'il n'y avait pas possibilité de résistance - de résistance violente, de fuite, de ruse, de stratégies qui renversent la situation - il n'y aurait pas du tout de relations de pouvoir » (*Ibid*). Par ailleurs, la liberté se retrouve également partout, à tous les niveaux, car elle est intrinsèquement liée à ces mêmes relations de pouvoir, précise-t-il. C'est pourquoi il se défend en disant : « on ne peut pas se prêter l'idée que le pouvoir est un système de domination qui contrôle tout et qui ne laisse aucune place à la liberté » (Foucault, 2001a : 1540) d'autant qu'« il ne peut y avoir de relations de pouvoir que dans la mesure où les sujets sont libres » (Foucault, 2001a :1539).

2.4.1.1. La notion d'agentivité

A partir des conceptions foucauldienne quant aux relations de pouvoir, vont se développer des notions connexes comme celle d'*agency* car s'il y a résistance il faut qu'il y ait capacité d'action. C'est pourquoi la notion d'agentivité est importante. Une des premières à s'être intéressée à cette notion fut la philosophe américaine Judith Butler (1997), qui élaborait le concept de *l'agency* à partir de la performativité du langage. Il s'agit, pour elle, de rendre

compte des écarts qui existent entre l'intention et les effets des discours en présence, en mettant en évidence « la puissance d'agir » des sujets dominés qu'elle décrit ainsi :

[en]rendant plus lâche le lien unissant l'acte [de discours] et l'injure, on ouvre la possibilité d'un contre-discours, une sorte de réponse [...]. Ainsi, le fossé qui sépare l'acte de discours de ses effets futurs a des implications prometteuses : c'est le point de départ d'une théorie de la puissance d'agir linguistique.

(Butler, [1997] 2004 : 36)

Pour ce qui est de Bourdieu, son travail sur le concept d'agentivité a apporté une réponse au problème posé dans les sciences humaines par la définition de l'agent en tant qu'objet d'étude. Il définit l'agentivité comme l'ensemble des stratégies mis en œuvre par l'agent en fonction de son habitus pour répondre aux contraintes objectives (le champ). Ce que Bourdieu (1997 : 166) met en évidence à travers ces notions d'agent et d'agentivité, c'est la présence du social au cœur des pensées et des comportements les plus intimes de l'individu. De même que pour Ahearn « agency refers to the socioculturally mediated capacity to act » (2011 :212)

2.4.1.2. Langue et pouvoir

L'intérêt que nous portons dans notre étude au plurilinguisme et à la place des langues dans la société et plus particulièrement dans le cadre de l'école soulève également la question du pouvoir et des relations de pouvoir. En effet, la langue n'est pas neutre, elle est sous-tendue par nombre de représentations et de catégorisations qui lui imposent une place dans une hiérarchie sans que cela soit effectivement avoué. C'est ce lien intrinsèque entre plurilinguisme et pouvoir que souligne Heller (2008) en affirmant que :

Bilingualism is always somewhere about power, if we understand power to be the control over the production and distribution of resources, and the ability to attribute value to them, whether those resources are material or symbolic, including linguistic or other communicative resources. It is always, as I said earlier, about categorization, about the construction or contestation of boundaries which serve to regulate relations of power.

(Heller, 2008 :259)

Pour Heller, c'est l'accès aux ressources sous la forme de ce que Bourdieu a appelé le « capital » que se jouent les relations de pouvoir. Nous allons donc maintenant nous intéresser de plus près à cette notion de « capital », mise au jour par Bourdieu.

2.4.1.3. *Le pouvoir chez Bourdieu : la notion de capital*

Les contraintes de l'environnement qui s'imposent à l'individu et sur lesquelles il agit continuellement font ressurgir les différentes relations de pouvoir qui s'exercent entre individus. Ces différentes contraintes et relations de pouvoir participent à la construction et à la structuration identitaire des individus. Au sens de Bourdieu (1977, 1982, 2001), ces pouvoirs prennent leur source dans les capitaux dont disposent les individus. Le premier étant le *capital économique*, sous forme de richesse et d'aisance financière. Le *capital culturel* représente les ressources culturelles sous la forme d'attitudes et comportements attendus (le bon accent, les diplômes, etc). Le *capital social* regroupe l'ensemble des contacts, relations, connaissances ou obligations qui donnent à l'individu (agent) un plus ou moins grand pouvoir d'action en fonction de la qualité et de la quantité des connexions. La dernière métaphore de Bourdieu se rapporte au *capital symbolique* qui se manifeste sous la forme de la réputation, de la gloire : « toute espèce de capital tend à fonctionner comme capital symbolique lorsqu'il obtient une reconnaissance explicite ou pratique » affirme-t-il (1997 :285). Pour Bourdieu, le pouvoir varie en fonction de la quantité de *capital symbolique* que détient l'agent et qui représente la quantité de reconnaissance accumulée par ce dernier au sein du *champ* spécifique dans lequel il évolue. L'agent détenteur de ce capital va de ce fait acquérir un « pouvoir symbolique » qui lui confère une reconnaissance d'autorité dans son champ spécifique. Par contre, ce que Bourdieu met en évidence à travers cette notion c'est que ce pouvoir symbolique n'est pas forcément transférable d'un champ à l'autre. Il existe ainsi une hiérarchie et une lutte entre les différents types de capitaux, auquel renvoie la notion de « champ du pouvoir » que Bourdieu définit ainsi :

Le champ du pouvoir est l'espace des rapports de force entre des agents ou des institutions ayant en commun de posséder le capital nécessaire pour occuper des positions dominantes dans les différents champs

(Bourdieu, 1998 :353).

Ces rapports de force entre les différents capitaux font établir une hiérarchie qui place certains capitaux en infériorité par rapport à d'autres, par exemple le capital culturel qui sera inférieur

au capital économique ou politique. L'agent pouvant ainsi être à la fois en position de *dominant* dans son champ spécifique mais également occuper une position de *dominé* dans un autre champ. C'est pourquoi, dans l'acception de Bourdieu, le pouvoir s'exerce sans contrainte physique, sous la forme d'une « magie sociale » tout en se dissimulant en tant que pouvoir. Ensemble, Bourdieu et Passeron (1970) vont définir la « violence symbolique » comme « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu et Passeron, 1970 :18).

Parce que nous travaillons avec des élèves qui ont une histoire de migration récente et pour la plupart difficile, il nous a semblé intéressant d'aborder la réflexion que propose Bourdieu sur la notion de « capital ». Grâce à cette notion, il nous amène à comprendre l'univers social en révélant les structures, les relations et les dépendances qui s'y jouent. Il explique comment les différentes sortes de capital possédées par un individu sont accumulées, reproduites ou reconverties dans le but de maintenir ou d'améliorer sa position sociale (Bourdieu 1997). Cette transformation ou cet enrichissement est d'autant plus difficile pour les plus démunis en capital, notamment les immigrés et tout particulièrement les « sans-papiers » que Bourdieu appelle « des hommes sans avenir ». Ainsi « le capital sous ses différentes espèces est un ensemble de droits de préemption sur le futur ; il garantit à certains le monopole de certains possibles pourtant officiellement garantis à tous (comme le droit à l'éducation) » (Bourdieu 1997 : 267).

Par ailleurs, Bourdieu (1982, 2001) et Bourdieu et Passeron (1970) se sont intéressés à la transmission des différents systèmes discursifs et des idéologies dans le système scolaire. Dans sa théorie de la reproduction sociale, Bourdieu introduit l'idée que nous nous approprions les différents types de capitaux par l'école : capital culturel, capital linguistique et capital symbolique.

En se référant aux travaux de Bourdieu, García (2009) affirme que :

Bourdieu believes that the ability of students to gather linguistic capital is dependent mostly on the education they receive, and thus schools play a major role in regulating language as capital and mediating access to it .

(García 2009 :12)

Si l'on considère que la reproduction et la transmission des idéologies (et des idéologies linguistiques en particulier) sont orchestrées par l'école, nous devons alors nous poser la

question, à savoir quel impact cela peut-il avoir dans un contexte de changements sociaux de niveau planétaire ? Pour Heller (2000), l'éducation joue un rôle-clé dans la transmission du capital, et ce de manière encore plus importante qu'avant en tant que conséquence de la globalisation et de la remise en cause des idéologies des Etats-nations et de leurs institutions :

And education has become a key site of distribution of commodified linguistic capital, as former sites of production and reproduction of linguistic capital disappear or are transformed

(Heller, 2000 :18)

La langue représente un terrain de compétition où se cristallisent les effets des relations de pouvoir présents dans la société. C'est pourquoi l'étude des relations de pouvoir dans le champ de l'éducation et de la scolarisation des élèves allophones s'avère particulièrement pertinente. Par ailleurs, Bakhtine (1978 : 115) revient sur le constat que la langue n'est pas un moyen neutre qui passe gratuitement et facilement dans la propriété privée des intentions du locuteur mais elle est peuplée et même surpeuplée par les intentions des autres. De ce fait, il reconnaît la nature fondamentalement sociale de la langue.

Nous pouvons donc conclure que les langues et leur apprentissage à l'école sont un sujet hautement politique et sous l'influence des relations de pouvoir. De plus, leur apprentissage est étroitement lié à la reconstruction de l'identité des élèves en contexte migratoire et à la reconfiguration de leur répertoire plurilingue.

C'est pourquoi nous souhaitons nous intéresser à une nouvelle notion qui nous semble particulièrement intéressante, celle *d'empowerment*.

2.4.1.4. La notion d'empowerment

Cette notion qui n'a pas encore réussi à être convenablement traduite en français (« puissance d'agir ») se réfère à l'idée de donner du pouvoir aux différents acteurs d'une société pour qu'ils puissent agir et défendre leurs droits. Elle se rapproche de la notion d'agentivité mais elle est plus générale car elle s'intéresse à la manière dont certains acteurs s'approprient « le pouvoir » pour agir en direction d'un changement social. Elle a été empruntée à la psychologie sociale comme une « strategy for individuals to retain control of key aspects of their lives » (Cunningham et al, 1996 :144, dans Lawson, 2011 :89). Elle s'est, par la suite, répandue à d'autres domaines comme celui du management (Lawson 2011).

Comme l'explique Sabatier (2011), cette notion peut agir à différents niveaux, d'une part, au niveau individuel, d'autre part, au niveau communautaire. Ainsi, à l'échelle individuelle :

la notion renvoie à la façon dont l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle pour parvenir à développer un sentiment de compétence personnelle et de motivation à l'action sociale, parties prenantes d'un processus social de reconnaissance.

(Sabatier 2011 : 190)

Quant à l'échelle communautaire, il s'agit de « rendre toute communauté capable d'analyser sa situation, de définir ses problèmes et de les résoudre » (*Ibid.*).

L'approche de Cummins (1986, 2001a) nous intéresse particulièrement car il développe cette notion en relation avec le système scolaire. De par son *empowerment framework*, il cherche à décrire les différentes attitudes des responsables éducatifs et enseignants qui vont avoir un effet sur la mise en œuvre de relations de pouvoir ou bien coercitives ou bien d'empowerment qui va directement influencer sur les possibilités des élèves migrants à affirmer leur(s) identité(s).

2.4.2. Identité

La notion d'identité est une notion complexe qui a été étudiée par de nombreux chercheurs appartenant à différentes traditions scientifiques. Nous présenterons rapidement ci-dessous une synthèse des différentes théories qui nous ont aidées à mieux comprendre les dimensions multiples et complexes de l'identité et des notions qui s'y rattachent.

2.4.2.1. Moi, Soi et sujet : les prémisses de l'identité

Les premières définitions qui ont émergé de la sociologie de Durkheim (1895), pour qui l'individu était le produit des conditions sociales dans lesquelles il s'était développé, ont mis l'accent sur la dimension sociale du concept de soi et de l'identité. Mead ([1934]1963), un des précurseurs de la psychologie sociale, est parmi les premiers à avoir réfléchi sur le concept de « soi ». En s'écartant de la vision de l'individu en tant qu'élément isolé, il insiste sur l'importance de l'Autre et de l'expérience sociale dans la production de la conscience de Soi qui « se développe chez un individu donné comme résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés » (Mead 1963 : 115). Il définit l'identité, le Soi, comme le produit d'une conversation interne

entre ce que les autres nous renvoient de nous-mêmes, notre vision personnelle de nous-mêmes et notre interprétation de la vision des autres à notre égard. C'est donc à travers le regard d'autrui que se construit le concept de soi.

Les recherches dans le domaine des neurosciences se sont également intéressées au concept de soi. Ainsi, Damasio (1999) rend compte des différents niveaux de conscience qui définissent le concept de soi, dont la forme la plus évoluée est une sorte de conscience étendue dans laquelle le « Moi » évolue à travers les nouveaux contextes qu'il rencontre, ceci donnant naissance à ce qu'il définit comme le Soi-autobiographique. Il décrit également le rôle important dans ce processus, de la mémoire autobiographique, mémoire qui englobe à la fois nos souvenirs du passé mais aussi nos attentes et nos aspirations du futur et qui participe à la construction du Soi-autobiographique.

Ainsi « notre soi autobiographique ... ne résulte pas seulement de nos biais innés et de nos expériences de vie; il est l'aboutissement d'un travail sur les souvenirs que nous gardons de ces événements » (Damasio 1999 : 226). De ce fait, le Soi autobiographique se modifie tout au long de la vie et englobe non seulement les éléments du passé mais également les perspectives d'avenir. L'évolution du Soi, selon Damasio (1999 : 226), sera déterminée par « l'équilibre qui s'instaure entre ... le passé vécu et l'anticipation du futur ».

Pour Foucault (2001b: 1032), la constitution du sujet et de son identité repose sur un ensemble de « techniques de soi » qui « sont proposées ou prescrites aux individus pour fixer leur identité, la maintenir ou la transformer en fonction d'un certain nombre de fins, et cela grâce à des rapports de maîtrise de soi sur soi ou de connaissance de soi par soi ». Par ailleurs, la notion de pouvoir est centrale dans la théorie de Foucault, notion qu'il analyse comme un rapport des forces multiples qui sont à la fois des forces de résistance et de création. Ces relations de pouvoir traversent le soi en l'obligeant à se recréer continuellement et à résister aux forces qui s'imposent à lui. L'objectif étant l'affirmation de l'individu en tant que différent, à la fois « sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance et sujet attaché à sa propre identité par la conscience et la connaissance de soi » (Foucault, 2001c : 1046).

Enfin pour Bourdieu (2001 : 287), le concept d'identité renvoie à « cet être perçu qui existe fondamentalement par la reconnaissance des autres ».

2.4.2.2. Une vision poststructuraliste de l'identité : la négociation de l'identité

La vision poststructuraliste de chercheurs tels que Norton (2000), Pavlenko et Blackledge (2004) des dernières deux décennies a permis de redéfinir la notion d'identité et d'en saisir toute la complexité. Il est aujourd'hui reconnu que le concept d'identité est multidimensionnel (Kanouté 2002). Par ailleurs, on insiste davantage sur la façon dont l'identité se construit dans le discours (Block 2010).

La vision poststructuraliste a revisité la notion d'identité en la décrivant non pas comme une chose fixée pour la vie mais comme quelque chose de fragmentée et de contestée par nature. Dans le cas des migrants les questions liées à l'identité émergent différemment :

« when individuals move across geographical and psychological borders, immersing themselves in new sociocultural environments, they find that their sense of identity is destabilised and that they enter a period of struggle to reach a balance. »

(Block, 2007 :864)

Cet état pendant lequel l'individu cherche à repositionner son identité entre le passé et le présent résulte en une négociation de la différence pendant laquelle « le passé et le présent se rencontrent et se transforment mutuellement » (Papastergiadis, 2000 : 170, dans Block, 2007 : 864).

Le concept clé dans toute discussion sur l'identité, vu comme résultat de cette négociation de la différence, est le concept d'ambivalence.

L'ambivalence c'est le sentiment conflictuel entre amour et haine. De plus, elle est aussi l'affirmation et la négation simultanée de tels sentiments. Papastergiadis (2000) l'a reliée à la notion de proximité et d'éloignement (distance) avancée par Simmel (1950) dans sa discussion sur l'étranger, c'est-à-dire l'état dans lequel on est familier de son environnement et pourtant métaphoriquement on reste extérieur. Ainsi, l'ambivalence apparaît comme l'état naturel des individus qui de par leurs trajectoires de vie ont été forcés de prendre des décisions difficiles.

La négociation de cette différence et la résolution de l'ambivalence nous amènent à définir l'identité, dans le sens de Block « identity is, at least to some extent, a self-conscious, reflexive project of individual agency, created and maintained by individuals » (2007 :865).

Ainsi l'identité est façonnée par les contraintes de l'environnement qui s'imposent à l'individu et sur lesquels il agit continuellement. Ces contraintes font ressurgir les différentes relations de pouvoir qui s'exercent entre individus, comme nous l'avons déjà décrit plus haut. Par ailleurs, en contexte migratoire la famille et l'école sont les deux lieux privilégiés de la reconstruction identitaire de jeunes confrontés aux situations d'exil (Kanouté 2002).

La famille représente le premier lieu de socialisation et donc de formation identitaire de l'individu. Ceci est d'autant plus important en contexte migratoire car des changements importants peuvent intervenir au niveau de la structure familiale.

2.4.2.3. *Les différents aspects de la négociation des identités*

2.4.2.3.1. *La notion de voix*

Une autre notion importante dans la réalisation de Soi, et donc dans la (re)construction de son identité, est la notion de voix. Dans des recherches sur « *les politiques de la voix et de la différence* », Giroux (1992) s'intéresse à la manière dont les élèves fonctionnent comme agents et à la manière dont ils deviennent « *sans voix* » dans certains contextes ou encore se réduisent eux-mêmes au silence lorsqu'ils vivent une situation d'intimidation, réelle ou imaginée. C'est ce qui se passe notamment à l'école, comme le précise Giroux (1992 : 203), où « *les voix des groupes subordonnés, ceux dont l'anglais n'est pas la langue première, et dont le capital est ou bien marginalisé ou bien dénigré par la culture dominante de l'école* »⁵² sont rendues silencieuses. De même, pour Miller (2004 : 293) « *students from subordinate groups are silenced because they are unable to represent themselves or to negotiate their identities through their first language at school* »⁵³.

Dans ses recherches menées aux Etats-Unis, Delpit (1995) introduit la notion de «silenced dialogue» pour expliquer pourquoi les adolescents noirs ont du mal à réussir à l'école. Elle soulève le problème des stratégies d'enseignement qui mettent les élèves dans une plus grande difficulté à l'école. Elle suggère que les enseignants devraient davantage prendre en compte la culture des élèves dans la construction des connaissances à enseigner, afin d'aider ces élèves à

⁵² Notre traduction

⁵³ Notre traduction « Les élèves des groupes subalternes sont réduits au silence parce qu'ils ne peuvent se représenter eux-mêmes ni négocier leur identité à travers leur première langue à l'école »

décoder la culture « blanche » des classes moyennes qui représentent la « culture du pouvoir », c'est-à-dire la culture légitime de l'école.

Kinloch (2012) reprend la notion de “*silenced dialogue*” de Delpit pour s'intéresser davantage aux voix des jeunes qui sont inaudibles. Elle fait appel aux enseignants afin qu'ils créent des situations et des environnements d'apprentissage dans lesquels les jeunes peuvent s'engager dans un dialogue “*to find out who they are, how they feel, and how they can become 'authentic chroniclers' of their own experiences*”⁵⁴ (Kinloch 2012 : 111). C'est dans de telles situations d'apprentissage que leur voix deviendra audible. La notion de dialogue silencieux, précise Kinloch (2012 : 112), pourrait s'avérer utile pour voir “*the ways conflict, miscommunication, learning, and power impact classroom literacy engagements and students' perceptions of school and schooling*”⁵⁵. De nombreuses études ont montré que les élèves réussissent mieux lorsque les activités scolaires ont du sens pour eux et lorsqu'ils savent que leurs voix comptent (Cummins/Early 2011; Kinloch 2010, 2012; Morrell 2004).

2.4.2.3.2. L'identité narrative

Une autre facette de l'identité est décrite par Ricoeur (1985) dans ce qu'il appelle « l'identité narrative » qui, à l'opposé d'une identité invariable, se construit dans le changement. Comme il l'explique si bien dans un entretien donné au *Magazine Littéraire* (2000) :

Cela nécessite que j'aie gardé quelque chose du passé pour pouvoir construire avec ses traces, les enchaîner les unes aux autres sur un horizon de projet. On ne peut pas séparer la mémoire du projet et donc du futur. Nous sommes toujours entre la récapitulation de nous-même, la volonté de faire sens avec tout ce qui nous est arrivé, et la projection dans des intentions, des expectations, des anticipations, mais aussi des actes de volonté qui sont toujours des projets, des choses à faire.

(Ricoeur, 2000 : 24)

Par les récits qu'on peut écrire sur soi, nous essayons de donner une unité à notre existence. L'identité narrative apparaît comme un enjeu aussi bien pour les individus que pour les groupes qui (re)construisent leur identité au travers de grands récits : « la notion d'identité

⁵⁴ Notre traduction : « Pour savoir qui ils sont, comment ils se sentent, et comment ils peuvent devenir des "chroniqueurs authentiques" de leurs propres expériences »

⁵⁵ Notre traduction : « les façons dont les conflits, la mauvaise communication, l'apprentissage et le pouvoir influent sur les engagements en matière de littératie en classe et la perception qu'ont les élèves de l'école et de la scolarité »

narrative montre encore sa fécondité : l'individu et la communauté se constituent dans leur identité en recevant tels récits qui deviennent pour l'un comme pour l'autre leur histoire effective » (Ricoeur, 1985 : 356).

Par ailleurs, dans une interview télévisée Ricoeur (1997) explique la notion d'identité en attirant l'attention sur le lien entre identité (*qui suis-je?*) et mémoire (*ce que je sais que je suis*), et identité (*mêmeté*) et altérité (*ce que les autres disent que je suis*). Ainsi, la réponse à la question de départ (*qui suis-je?*) nous la cherchons dans le regard de l'autre ; par conséquent nous ne pouvons construire notre identité que par rapport à ce qui est différent, qui n'est pas Moi, précise Ricoeur.

2.4.2.4. Identité et empowerment par les Identity texts

À travers l'expérience migratoire et le changement d'environnement, le capital (linguistique, social, économique et culturel) des élèves nouvellement arrivés est invisibilisé dans l'école française dont les politiques linguistiques éducatives insistent surtout sur l'intégration par le biais de l'apprentissage le plus rapide possible du français (MEN 2012a). Dans le cas des immigrés et des élèves allophones arrivants, il nous semble important que l'école aide à recréer une sorte de capital symbolique afin de leur permettre d'accéder à la reconnaissance et de se construire ou reconstruire une légitimité dans le regard de l'autre.

C'est pourquoi, faire appel au répertoire plurilingue des élèves est un des moyens pour y parvenir. De nombreuses recherches ont mis en avant le lien étroit entre langue et identité. C'est pourquoi valoriser les langues des élèves migrants plutôt que les ignorer, et en faire une ressource pour engager la démarche de reconstruction identitaire s'avère indispensable. Les travaux novateurs de Cummins (2006), Cummins et Early (2011) sur ce qu'ils nomment *les textes identitaires (identity texts)*, sont un des moyens de mettre un œuvre une pédagogie de l'empowerment et de la reconstruction identitaire des élèves migrants. Comme le précise Cummins (2006), le terme *identity texts* est introduit afin de souligner « the importance of identity negotiation and societal power relations in understanding the nature of classroom interactions » (Cummins, 2006 : 52). L'école en tant qu'espace privilégié de la reconstruction identitaire des élèves en situation d'exil devrait permettre de créer des espaces interpersonnels au sein même de la classe afin de soutenir le développement à la fois de la langue seconde et de la langue familiale (*Ibid.*). Par ailleurs, comme l'ont montré Cummins et Early (2011) à partir d'exemples concrets, cette notion permet de repenser l'enseignement de la littérature

dans une perspective à la fois multilingue et multimodale par le biais de l'utilisation conjointe des langues des élèves et des nouvelles technologies. Cette démarche concourt ainsi à conférer aux élèves cette « *puissance d'agir* » qui permet d'accéder à un capital symbolique au sens de Bourdieu.

Car, comme l'explique Bourdieu (1997 : 200), le capital symbolique « n'existe ... que dans et par l'estime, la reconnaissance, la croyance, le crédit, la confiance des autres », autant d'éléments indispensables dans la reconstruction identitaire des élèves qui se retrouvent en contexte migratoire.

2.4.2.5. L'apprentissage de la langue seconde à partir de récits

Pavlenko (2001) décrit l'importance de l'apprentissage de la langue seconde à partir des récits:

L2 learning stories...are unique and rich sources of information about the relationship between language and identity in second language learning and socialization. It is possible that only personal narratives provide a glimpse into areas so private, personal, and intimate that they are rarely—if ever—breached in the study of SLA, and at the same time at the heart and soul of the second language socialization process.

(Pavlenko, 2001 : 167)

Dans les sciences sociales, une des méthodes préférées des chercheurs intéressés par les liens entre société et personnalité individuelle ou encore structure et agentivité, est l'interview biographique. Block (2007) explique que ce revirement est la conséquence à la fois d'un changement social général (Block, 2003) qui a lieu dans des disciplines comme celle de l'acquisition des langues secondes et une focalisation sur le récit, biographique, autobiographique (Roberts, 2002) dans les sciences sociales en général.

Nous pensons, en outre, dans la continuité des travaux menés notamment par Hélot et Young (2003) que si « l'école s'intéresse aux langues parlées et transmises dans l'environnement familial, elle permet aux élèves d'une part de mieux assumer leur héritage linguistique et culturel, de mieux construire leur identité et d'autre part d'envisager leurs différences comme des richesses à partager. » (Hélot et Young, 2003 : 192).

2.5. Conclusion partielle

Langues, représentations, identités : des synergies en construction

Nous venons de passer en revue ces différentes notions qui constituent la base de notre travail de recherche ; il nous semble donc judicieux de revenir sur ce trio pour montrer en quoi ces trois notions nous ont semblé si importantes pour notre recherche.

Les recherches dans le domaine des sciences sociales ont déjà largement affirmé la dimension identitaire des stéréotypes et des représentations (Centlivre 1986 ; de Pietro 1994 ; Muller 1994 cités dans Moore, 2001). Dans le sens où les représentations sont construites selon des références qui prévalent à nos yeux, nos valeurs, elles contribuent à ce que l'on pourrait nommer la construction de l'identité culturelle d'un individu.

Bourdieu (1982) tout comme Zarate (1993) considèrent que les représentations créent des schèmes mentaux qui guident notre perception du monde et déterminent nos rapports aux autres cultures. Pour Bourdieu (1982 :99), les représentations possèdent « une efficacité proprement symbolique de construction de la réalité ». Ainsi le lien entre langue et représentation sociale est sous-jacent dans la mesure où la langue structure les représentations que les individus ont du monde social.

D'une certaine manière, on pourrait affirmer en suivant Feunteun (2012 : 135) que les représentations « sont un élément essentiel de la construction identitaire, du rapport entre soi, les autres et les premières perceptions ».

Les recherches dans le domaine des représentations liées aux langues ont déjà largement montré leur lien avec la constitution de l'identité. Nous l'avons par ailleurs déjà affirmé que la construction de l'identité était en lien étroit avec les idéologies langagières.

Aussi, des chercheurs comme Anderson (1991) ont démontré le rôle crucial de la langue commune partagée dans la constitution de l'identité nationale (« the imagined community »). Kroskrity (2001) rappelle cependant lorsque la langue devient le moyen par lequel se construit l'unité nationale, l'unité obtenue est constituée d'une stratification linguistique qui subordonne les groupes qui ne commandent pas le standard.

Les idéologies linguistiques sont particulièrement pertinentes dans l'analyse des identités subordonnées, « converties » et appropriées. On peut penser ici à ce que l'on a évoqué dans notre premier chapitre, à savoir, l'importance de la dénomination de ces élèves par les textes officiels qui véhiculent les idéologies partagées dans l'institution scolaire au sujet des nouveaux arrivants et qui peuvent aboutir à une reconstruction identitaire sur la base d'une perspective péjorative renvoyée par leur environnement.

Rampton (1995) montre aussi la construction de la différence linguistique (*linguistic otherness*), basée sur les idéologies, qui motive ce type d'actes d'appropriation identitaire. Kroskrity (2001 :13) souligne tout particulièrement le pouvoir des idéologies linguistiques à créer ou à détruire les identités ainsi que le rôle important des fonctions de la langue dans la vie sociale.

Ce chapitre s'est efforcé à passer en revue l'ensemble des thématiques essentielles pour notre recherche qui se proposent d'apporter un éclairage nouveau aux questions soulevées autour de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés dans le système scolaire français.

- (1) Nous avons donc amorcé une réflexion autour des notions d'intégration et d'inclusion car ils représentent un point d'orgue dans les débats politiques et sociétaux actuels.
- (2) Nous avons ensuite cherché à définir les différents aspects du plurilinguisme et de l'apprentissage d'une langue seconde pour montrer en quoi une approche de la littératie basée sur les recherches dans le domaine du multilinguisme et la multimodalité peut se révéler un atout dans l'apprentissage de la langue seconde.
- (3) Le troisième point de ce chapitre a abordé les questions liées aux représentations et à l'idéologie linguistique qui tous deux se manifestent comme nous l'avons expliqué, dans les discours. C'est pourquoi ce point nous semble particulièrement important pour analyser les données que nous avons recueillies dans notre étude.
- (4) Le dernier point a abordé la question du pouvoir et de l'identité, tous deux étroitement liés. Nous avons donc montré que le pouvoir étant partout (Foucault 1976) il était possible de l'envisager, en accord entre autres avec Cummins (2015), comme un levier pour l'enseignement et plus particulièrement dans les contextes de migration. Ainsi, nous avons montré que la négociation de l'identité s'engage à travers le discours et les relations de pouvoir (Pavlenko et Blackledge, 2004) qui sont créées par les différents acteurs impliqués. De ce fait, peuvent s'installer des relations de pouvoir coercitives ou bien collaboratives (Cummins, 2001, 2015) qui vont contraindre ou bien soutenir la reconstruction de l'identité des élèves nouvellement arrivés en France.

Ces différentes théories nous serviront d'appui dans l'analyse des données que nous avons recueillies (Chapitre 4 et suivants) afin de répondre aux questions soulevées par notre problématique telle que présentée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1. Questions orientant notre recherche

Le point de départ de notre recherche, comme nous l'avions déjà explicité dans la partie introductive de notre thèse, réside dans un questionnement personnel. Pourquoi associe-t-on systématiquement les élèves nouvellement arrivés à la difficulté et à l'échec scolaire ? Alors même que des enquêtes statistiques (CNRS) mettent en évidence, en s'appuyant sur des statistiques et des enquêtes, que ces élèves réussissent aussi bien que les élèves français, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, le regard négatif omniprésent dans la société en général (médias, discours politiques, etc) et au sein du système scolaire en particulier nous a amenés à nous interroger à ce propos. De plus, à partir de notre propre expérience en tant qu'enseignante auprès de ces élèves, depuis plusieurs années, nous avons fait un constat à l'opposé de celui présent dans notre environnement. Ainsi, nous avons eu une place de choix pour travailler avec ces élèves et les voir évoluer in situ, et qui, loin de poser un quelconque problème dans l'école, ont démontré leur surprenante capacité de travail et de motivation dans l'apprentissage du français avec la ferme intention de réussir leurs études.

Ce regard interne nous a ainsi permis de nous interroger afin d'essayer de comprendre les ancrages de cette différence de perception. C'était, pour ainsi dire, le point de départ de notre travail de recherche. Par contraste au discours ambiant, nous souhaitions apporter un éclairage positif de leurs parcours scolaire. Ecouter leurs voix pour tenter de comprendre comment ils font face aux défis que leur nouvelle vie leur impose et que la plupart d'entre eux n'ont pas choisis.

Nous avons voulu ainsi comprendre *comment les élèves allophones nouvellement arrivés en France vivent leur scolarité ?* Ainsi, par le biais des entretiens *focus groups* les élèves ont pu exprimer leurs points de vue personnels sur leur parcours scolaire. Les questionnements identitaires et (pluri)linguistiques ont émergé en lien avec les expériences de vie et les représentations qui les sous-tendent.

Pour tenter de répondre à notre problématique de départ, à savoir comment ces élèves s'intègrent à l'école française, nous avons souhaité également interroger le regard de l'institution scolaire à travers les témoignages de professeurs, de chefs d'établissements, et d'inspecteurs et, d'autre part, le regard familial à partir des témoignages de parents.

Par ailleurs, nous avons souhaité comprendre également la place des langues premières des élèves dans les apprentissages scolaires. Le lien entre langue et identité a depuis longtemps été démontré par les chercheurs de différentes disciplines et, de ce fait, il nous a semblé indispensable d'y apporter une attention particulière. Nous avons ainsi essayé de comprendre à partir d'un projet basé sur les notions de multilittératie et de multimodalité portant sur l'autobiographie, en quoi la prise en compte de la langue première des élèves leur permet de mieux progresser dans l'apprentissage du français et les apprentissages en général. Nous avons aussi réfléchi aux apports d'une telle démarche sur le plan de la reconstruction identitaire de ces élèves.

Nous avons donc cherché à comprendre à travers notre recherche :

- comment ces élèves vivent-ils leur scolarité en France ?
- comment les enseignants vivent-ils le fait d'avoir ces élèves dans leurs classes ?
- comment les principaux d'établissement les accueillent-ils dans leurs établissements scolaires ?
- comment les inspecteurs en charge du dossier des élèves nouvellement arrivés négocient-ils les politiques institutionnelles pour les adapter aux besoins du terrain et ainsi mieux prendre en compte les besoins spécifiques de ces élèves ?
- comment les familles des élèves nouvellement arrivées vivent-elles la scolarité de leurs enfants ?
- quelle place est faite pour la langue des élèves à l'école ?

Ces questions ont guidé notre réflexion tout au long de notre recherche et se sont affinées avec la progression du recueil des données et celle de nos premières analyses. Par ailleurs, l'évolution de la réflexion et des questions initiales constitue un des éléments essentiels de la recherche qualitative et ethnographique.

Nos questionnements nous ont donc amenés à rechercher dans nos données les discours en lien avec leur expérience scolaire, leur identité, les langues familiales et les représentations.

3.2. Approches méthodologiques de notre recherche

Nous allons tout d'abord situer notre recherche du point de vue des approches méthodologiques que nous avons adoptées pour notre étude.

3.2.1. Une approche qualitative

Notre choix d'une approche qualitative a été motivé par le type de recherche que nous avons entrepris, à savoir, nous intéresser d'un point de vue *emic* au vécu des élèves nouvellement arrivés en France en termes de scolarisation. Nous souhaitons à travers cette étude centrée sur nos sujets premiers, les élèves, adopter un point de vue interne, pour mieux comprendre les enjeux sociaux et identitaires à l'œuvre dans le processus d'intégration : les représentations (de soi et des autres), le plurilinguisme, la reconstruction identitaire. C'est pourquoi l'approche qualitative nous a semblé tout à fait pertinente.

Paillé et Mucchielli (2012 :11) définissent l'analyse qualitative comme « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction du sens ». Cependant pour ce qui est des études qualitatives, l'analyse doit assurer la crédibilité de l'interprétation des données. Ceci est rendu possible notamment par la triangulation (Agar 1995), à partir des données de types différents (entretiens, récits, photos) « the interpretation ascends and narrows at the apex, supports and validates it, so that the high level interpretation that results [...] is firmly supported across a range of experiences » (Agar, 1995 : 590).

Dans le cas de notre étude, nous souhaitons rendre compte du vécu scolaire de ces élèves et nous essayons de comprendre les processus à l'œuvre dans leur intégration scolaire. De ce fait, nous rejoignons Paillé et Mucchielli dans leur définition de l'analyse qualitative comme étant « une activité de l'esprit humain tentant de faire sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 11).

Car si nous souhaitons à travers notre étude apporter une meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans l'accueil et l'intégration réussie de ces élèves dans l'espace scolaire, nous devons tenter de les comprendre du point de vue de ceux qui les ont vécus. Maxwell (2005) ajoute que « la recherche qualitative s'intéresse aux processus causaux en œuvre afin de comprendre comment différentes interventions ou facteurs conduisent à un résultat » (Maxwell, 2005 : 23).

Cependant la recherche qualitative doit s'appuyer sur une base théorique appropriée même si ces théories peuvent ne pas être très clairement définies en début de recherche. Aussi, dans ce type d'étude la théorie peut émerger, changer ou être ajoutée à la réflexion tout au long de l'avancement de la recherche qualitative. La théorie et les données se répondent et s'influencent mutuellement ; ce qui permet au chercheur d'adapter son approche théorique en fonction des thèmes et des catégories qui surgissent des données recueillies.

La recherche qualitative poursuit un double objectif (Maxwell 2005). D'une part, elle doit avoir des *objectifs pratiques* pour (a) générer des 'résultats et des théories' crédibles et compréhensibles (b) conduire des évaluations formatives afin d'améliorer la pratique et (c) s'engager dans une recherche collaborative avec les différentes parties. D'autre part, elle doit avoir des *objectifs intellectuels* (a) pour comprendre les significations des événements et des situations en accord avec l'intention des participants (b) comprendre le contexte particulier des participants (c) identifier des événements, des situations et des phénomènes imprévus afin de générer une théorie empirique (*grounded theory*) qui les prenne en compte (d) comprendre les processus qui sous-tendent les situations, les événements et les actions, et (e) développer des explications causales des phénomènes.

Le recours à la *grounded theory* laisse plus de liberté au chercheur pour opérer des ajustements au fur et à mesure du recueil des données et lors des premières analyses. C'est pourquoi, nous appuyer sur cette théorie empirique nous a permis d'enrichir nos questionnements et d'ajuster notre problématique tout en nous adaptant aux ressources disponibles sur le terrain.

3.2.2. Une approche ethnographique

L'approche ethnographique apparaît souvent comme l'une des méthodes les plus répandues dans le domaine de la recherche qualitative. Dans leur ouvrage, intitulé *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide.*, Blommaert et Jie (2010 :5) déplorent que l'ethnographie se

retrouve souvent réduite à sa fonction descriptive et argumentent en faveur d'une définition qui en ferait plutôt « un programme intellectuel entier » par conséquent beaucoup plus riche. Par ailleurs, Blommaert (2007) met en garde les chercheurs à ne pas confondre l'ethnographie avec le type de recueil de données auquel elle est associée : l'observation participante, l'entretien, les notes de terrain, l'analyse de documents, etc. Ce point de vue est partagé par Conteh (2005) qui situe l'ethnographie comme méthodologie et non seulement comme un ensemble d'outils servant à recueillir des données ou à apporter des réponses aux questions de recherche. De même pour Blommaert (2007 : 684), l'ethnographie occupe une position méthodologique particulière et fondamentale au sein des sciences sociales. Wolcott (2008 : 74) définit l'ethnographie comme une analyse culturelle en réponse à la question « que se passe-t-il là ? » alors que pour Heller (2006 :222) elle permet de comprendre « comment les choses se passent, et dans une certaine mesure, pourquoi elles se passent de cette manière-là ».

En s'appuyant sur les données pour en faire surgir la théorie, l'ethnographie est définie comme une science inductive (Blommaert et Jie 2010). Ainsi, la recherche peut prendre appui ou bien sur les questions de recherche (Glaser et Strauss, 1967) ou bien sur une question globale ou un problème (Conteh 2005, Agar 1995). Ainsi « lorsque la question de recherche est plus globale – qui sont ces gens et que disent-ils – alors l'ethnographie apporte les réponses » (Agar, 1995 : 588).

L'objectif de l'ethnographie est de proposer une « description fine » (Geertz 1973) des données recueillies ; données qui sont socialement situées, liées au contexte, dépendantes du contexte et riches de ce contexte (Lincoln et Guba 1985, Woods 1992, Le Compte et Preissle 1993). Autrement dit, pour comprendre une situation, le chercheur a besoin de comprendre le contexte car les situations influencent le comportement et les perspectives des sujets (Agar, 1995). De plus, l'ethnographie suppose également que le chercheur adopte une position *emic* c'est-à-dire qu'il se place d'un point de vue interne, celui des participants (McCarthy, 2011 :10). En cherchant à distinguer des régularités et des « faits sociaux » (Durkheim, 1982), il devient possible en ethnographie d'aboutir à la généralisation. Cette généralisation s'obtient à travers la comparabilité et la traductibilité de l'étude qui nécessite la description des caractéristiques des sujets, des contextes et des catégorisations utilisées (LeCompte et Preissle, 1993 : 47). De même, le chercheur doit viser la crédibilité (Lincoln et Guba, 1985) pour assurer la validité et la fiabilité de son interprétation, notamment en retrouvant la cohérence dans les discours des participants. Pour cela, il doit tout d'abord identifier, ce que

Agar (1995) appelle des ‘points riches’ (rich points), c’est-à-dire des événements inattendus et inexplicables au premier abord, pour ensuite découvrir et expliquer la cohérence qui s’y trouve.

Un dernier point qu’il nous semble important de relever quant à l’approche ethnographique est celle citée par Conteh (2005) qui envisage la recherche ethnographique comme ayant pour but de partager la compréhension des phénomènes obtenus grâce à l’étude avec les participants ou la communauté qui y a pris part. C’est ce que Cameron et al. (1992, cité par Conteh, 2005) appellent ‘empowering research’ c’est-à-dire que la recherche se fait « *sur, pour et avec* » la communauté qui y participe. Car, comme l’explique également Hélot (2007 :234), en faisant référence aux chercheurs favorables à ce type de recherche, partager le pouvoir que détient le chercheur de par son statut et ses connaissances, avec les sujets, en discutant et en échangeant avec eux, en expliquant les objectifs de la recherche, permet d’obtenir la coopération active des participants. Nombre de chercheurs pourraient voir là un manque d’objectivité, de par la proximité établie avec les sujets ; cependant, comme l’explique Hélot (2007 : 235) en citant Cameron et al. (1992 :23) « l’interférence des sujets accroît les possibilités de perception et d’analyse et [...] loin de les invalider, elle débouche sur des résultats plus probants ».

À l’instar de Conteh et Hélot, nous avons souhaité inscrire notre recherche dans cette même perspective car « à côté des résultats attendus, le processus est en lui-même riche d’apports et d’enseignements » (Hélot, 2007 :234).

3.3. Recueil des données

La recherche en milieu scolaire est un sujet hautement sensible. Dans le cas des personnes en situation vulnérable, comme celle de nos sujets et de leurs parents, il est important comme le précise Munro (2004 : 299) de ne pas ajouter davantage à leur impuissance (powerlessness).

La recherche participative permet de donner du ‘pouvoir’ aux groupes qui en sont dépourvus (Healy, 2001, Cameron et al., 1992). Par ailleurs, les personnes en situation vulnérable sont facilement stigmatisées (Munro et al., 2004), c’est pourquoi il est impératif d’adapter l’entretien en fonction des sujets auxquels nous nous adressons.

De plus, des recherches menées sur l’entretien avec des enfants (Greig et Taylor, 1999 : 131) attirent l’attention sur le fait que les enfants peuvent se sentir intimidés et insécurisés en

présence du chercheur et, de ce fait, seraient davantage tentés de dire ce que le chercheur veut entendre, ce qu'est le point de vue de l'école, ce qui est attendu socialement. Bien que nos informateurs ne soient pas des enfants mais des adolescents âgés de 13 à 18 ans au moment de l'entretien, nous avons dû tout de même considérer les mises en garde de ces recherches afin de pallier les éventuels écueils.

Nous allons dans les points suivants rappeler premièrement (1) les questions éthiques que nous avons prises en considération dans le recueil de nos données puis (2) nous présenterons notre démarche pour la constitution de l'échantillon de la première phase de notre recherche et en dernier point (3) nous expliciterons le processus de recueil des données pour chacune des trois phases de notre recherche.

3.3.1. Questions éthiques concernant le recueil des données

Afin de pouvoir recueillir les récits des élèves concernant leur vécu scolaire, nous n'avons pas été sans savoir que la proximité avec nos sujets serait un élément déterminant. Cela suppose, en effet, d'entrer dans leur vie, dans leur intimité d'une certaine façon, de connaître de plus près qui ils sont. Ce qui est potentiellement et symboliquement un acte intrusif. Cela est dû en particulier par le type d'approche qualitative que nous avons choisie pour notre étude. Nous avons donc pris plusieurs précautions pour mener à bien notre étude :

- concernant les élèves : nous avons tout d'abord demandé leur consentement informel (à savoir s'ils souhaitaient participer à cette recherche) puis nous avons pris contact avec les familles pour expliquer l'objet de notre recherche afin d'obtenir une autorisation parentale écrite, indispensable pour enregistrer, transcrire et utiliser les entretiens dans le cadre de notre travail de recherche.
- concernant les adultes : un consentement oral leur a été demandé avant l'entretien.
- avant l'entretien, nous avons rappelé à nos informateurs l'objectif de notre recherche et nous leur avons précisé que nous les considérons comme des parties prenantes de cette recherche.
- nous avons également choisi de leur attribuer des pseudonymes et / ou des codes permettant de sauvegarder leur anonymat.

3.3.2. Constitution de l'échantillon

Lors de la préparation de notre recherche, nous avons accordé une attention particulière au choix de nos sujets. Nous souhaitons avoir, d'une part, des récits d'élèves nouvellement arrivés et en situation de réussite scolaire et, d'autre part, nous souhaitons avoir des témoignages de représentants de l'institution scolaire qui portaient un regard positif et aidant sur ces élèves. Pour ce qui est des parents, nous avons choisi de nous intéresser aux parents des élèves ayant participé au focus group.

3.3.2.1. Pour les focus groups

Nous avons fait le choix de faire appel à des informateurs pour notre focus group que nous avons accueillis antérieurement dans nos classes en tant qu'élèves. Cependant aucun de nos informateurs n'était plus notre élève au moment de l'entretien. Nous avons ainsi pris contact par téléphone avec quinze élèves que nous avons choisis pour notre étude. Nous avons réussi à en contacter quatorze personnellement, un parent ayant refusé de nous mettre en contact avec son enfant. Parmi ces quatorze élèves contactés, douze ont répondu favorablement à notre demande, après leur avoir expliqué l'objectif de notre recherche ainsi que les modalités de passation de l'entretien.

3.3.2.2. Pour les entretiens

Les représentants de l'institution : professeur, chef d'établissement, inspecteur. Nous avons réfléchi au préalable au profil des représentants de l'institution scolaire que nous avons choisis pour notre étude. Nous souhaitons avoir le témoignage des représentants de l'institution que nous considérons comme des personnes dont nous connaissions les attitudes positives vis-à-vis des élèves nouvellement arrivés.

Les familles : nous avons fait appel aux familles des élèves qui ont participé à nos focus groups. Sur les 11 élèves qui ont pris part à nos entretiens, 3 étaient des mineurs isolés, n'ayant pas de famille en France. Sur les huit familles restantes, 6 ont accepté de participer à un entretien individuel.

3.3.2.3. Remarque sur la posture du chercheur :

Nous devons mentionner ce que Blommaert et Jie (2010) appellent la connaissance ethnographique plus ample du chercheur quant au choix des sujets de notre recherche. Nous avons connu nos sujets bien avant que notre recherche ne commence, de un à quatre ans pour ce qui est des élèves et environ trois à quatre ans pour ce qui est des représentants institutionnels. Pour ce qui est des parents, nous en avons rencontré certains des années auparavant mais pour la plupart nous nous sommes rencontrés lors de l'entretien.

Nous étions conscients du fait que notre connaissance antérieure du terrain (Glasser et Strauss, 1967) et de nos informateurs ne pourra pas être occultée dans notre recherche. Nous pensons cependant en avoir tiré des bénéfices considérables car nous avons pu établir des relations de confiance avec nos informateurs ce qui nous laisse croire que nos données sont plus pertinentes et plus sincères.

3.4. Recueil des données

Nous souhaitons aboutir à une analyse fine de la perception qu'ont les élèves nouvellement arrivés en France en nous intéressant à ce qu'ils disaient. Il s'agissait ainsi de poser la question de leur intégration dans le système scolaire français à travers quatre grands thèmes portant sur (a) l'expérience scolaire (b) le rapport aux langues (bilinguisme/multilinguisme) (c) l'identité (d) les perspectives d'avenir (orientation).

Nos données ont été recueillies en trois étapes successives qui nous ont permis d'avoir accès à différents types de données que nous allons présenter de manière succincte.

Le recours aux méthodes qualitatives d'analyse en croisant plusieurs sources et types de données par le biais de la triangulation s'avère donc particulièrement intéressant pour ce qui est de l'analyse de nos données: l'analyse d'entretiens avec des responsables scolaires, des directeurs d'établissement et des chercheurs, des observations en classe, l'analyse de documents de politique scolaire (Miles et Huberman, 1994).

En effet, le recours à différents types de données nous permettra d'amorcer une analyse plus poussée notamment par le recours à la triangulation. L'analyse par triangulation est bien plus

intéressante car elle permet une exploitation plus approfondie des données avec des points de vue différents, ce qui participe à la richesse de l'analyse proposée.

3.4.1.Phase I

Durant cette première phase de notre recherche, nous avons recueilli des données de deux types, provenant, d'une part, des entretiens focus groupe (2) et, d'autre part, des entretiens individuels (16). Il s'agissait d'entretiens de type semi-structurés avec un guide de questions regroupées sous de grands thèmes que nous souhaitions aborder lors de l'entretien. L'ensemble des enregistrements audio nous a donné un corpus de plus de 23h qui a été entièrement retranscrit. Nous allons maintenant présenter chaque catégorie d'informateurs de cette première phase de recueil des données.

3.4.1.1. Les élèves

Dans cette première phase, nous avons recueilli les récits de onze élèves nouvellement arrivés en France concernant leur vécu scolaire. Les élèves ont été répartis dans deux focus groups, menés à une semaine d'intervalle en juin 2011. Les élèves ont pu librement choisir l'un ou l'autre groupe en fonction de leur disponibilité ou de leurs affinités avec les autres membres du groupe. Les élèves connaissaient certains membres du groupe car, à leur arrivée en France, ils ont été scolarisés dans l'un des deux collèges dans lesquels nous avons travaillé en tant qu'enseignante et d'où venaient tous nos informateurs. Les groupes se sont constitués naturellement et de manière équilibrée : cinq participants dans le premier focus group et six dans le second.

Les deux entretiens ont eu lieu dans la classe FLS de l'un des deux collèges. Nous nous sommes interrogés sur le lieu le plus approprié pour organiser nos entretiens focus group. Nous nous sommes posée la question de savoir dans quelle mesure parler de son vécu scolaire dans un environnement institutionnel pouvait être un facteur inhibiteur de la parole. Après avoir considéré les différentes alternatives (parc, centre socioculturel du quartier, salon de thé), nous avons opté pour l'organisation des focus groups dans la salle FLS du collège où nous exerçons cette année-là. Nous étions persuadée que la salle de FLS ne serait pas considérée par les élèves comme un lieu hostile mais plutôt comme un espace sécurisé. Au regard des attitudes observées durant les entretiens focus group ainsi que celui de la richesse

de données recueillies, nous pouvons affirmer que la salle de classe n'a pas constitué un facteur inhibiteur.

Le premier focus group (FG1) a eu lieu le 10 juin 2011 et le second (FG2) le 17 juin 2011. Le tableau ci-après la répartition de nos informateurs selon les focus groups ainsi que la durée de chacun des entretiens.

Tableau 1: Les élèves ayant participé aux entretiens focus group (FG)

| pseudonymes | codes | sexe | âge | pays d'origine | focus group | durée des entretiens |
|-------------|-------|------|-----|-----------------|-------------|----------------------|
| Nesa | NZ | F | 15 | Serbie / Kosovo | FG1 | 2h 11min 33s |
| Sabri | SF | M | 16 | Italie | FG1 | |
| Sese | SZ | M | 17 | R D Congo | FG1 | |
| Maahir | MG | M | 18 | Afghanistan | FG1 | |
| Sarem | SA | F | 17 | Ethiopie | FG1 | |
| Merita | MK | F | 14 | Kosovo | FG2 | 2h 35min 45s |
| Lora | LP | F | 15 | Bulgarie | FG2 | |
| Emeliya | ES | F | 15 | Ethiopie | FG2 | |
| Fidela | FG | F | 16 | Angola | FG2 | |
| Julia | JV | F | 15 | Nicaragua | FG2 | |
| Manani | MS | M | 15 | Mauritanie | FG2 | |

Au début de chaque focus group, nous avons demandé aux participants de remplir une fiche de renseignements afin que nous puissions avoir quelques renseignements complémentaires sur les frères et sœurs, leur scolarité actuelle et passée et leur répertoire plurilingue.

Notre choix pour l'entretien de type focus group a été motivé par notre volonté d'accéder à des données plus riches, plus authentiques. À travers les interactions des différents membres du groupe, nous espérons voir surgir les données à partir des réflexions plus profondes. Morgan (1988 :9) rappelle que c'est de l'interaction du groupe qu'émergent les données, notamment parce que le point de vue des participants est mis au jour. Ainsi les focus groups sont utiles pour recueillir les données qualitatives sur des attitudes, des valeurs, des opinions en permettant aux participants de dire les choses dans leurs propres mots (Morgan 1988, Kueger et Casey 2009). Swain et al. (1998) recommandent utilisation des récits dans le cadre des entretiens en particulier avec des groupes marginalisés (des demandeurs d'asile, des personnes ayant des statuts sociaux inférieurs). Cela permet aux personnes de s'ouvrir à travers leurs histoires personnelles (Barron, 1999 : 38) qu'ils racontent dans leurs propres mots et font part de leurs expériences subjectives et de leurs sentiments. On leur donne une

‘voix’ qui autrement ne serait ni entendue ni écoutée. Baron (1999 : 41) suggère qu’il est important pour le répondant, dans le cadre d’un entretien, de sentir qu’il est en sécurité, soutenu et qu’il est proche de l’intervieweur mais aussi qu’il a toute son attention et qu’il n’est ni jugé ni évalué.

3.4.1.2. Les parents

Nous avons également recueilli les témoignages des parents des élèves ayant participé aux focus groups. Six familles, soit au total neuf parents (un entretien a eu lieu en présence à la fois de la mère et du père de l’élève) ont répondu favorablement à notre demande. Deux familles ont refusé l’entretien et trois autres élèves étaient des mineurs isolés sans famille en France. Les entretiens ont eu lieu entre juillet et octobre 2011, au domicile des parents.

Le tableau suivant permet de synthétiser les renseignements relatifs au nombre et à la durée des entretiens.

Tableau 2: Les parents ayant participé aux entretiens individuels (EI)

| Parents élèves | Codes | Entretien avec | Pays d’origine des parents | Date d’entretien | Durée entretien |
|---------------------------------|-------|--------------------|----------------------------|------------------|---------------------|
| Sabri | SF | Père Belle-Mère | Italie / Maroc | 18 /07/11 | 01h 50min 01s |
| Merita | MK | Mère | Kosovo | 08/07/11 | 42min 30 s |
| Lora | LP | Mère | Bulgarie | 15/07/11 | 47min 07s |
| Lora | LP | Père | Bulgarie | 15/07/11 | 01h 00min 32s |
| Emeliya | ES | Mère | Ethiopie | 15/07/11 | 44min 02s |
| Julia | JV | Mère | Nicaragua | 15/07/11 | 46 min 24 s |
| Manani | MS | Père | Mauritanie | 08/07/11 | 19 min 05 s |
| Manani | MS | Mère | Mauritanie | 18/10/11 | 35 min 26 s |
| Total durée entretiens : | | | | | 6h 30min 07s |

Les entretiens ont été menés individuellement sauf pour une famille où les deux parents ont souhaité passer l’entretien ensemble. Pour quatre des huit entretiens, les élèves étaient présents dans la même pièce que leur parent pendant l’entretien ; ils apportaient leur aide pour la traduction des propos du parent ou du chercheur lorsque le parent en manifestait le besoin. Par ailleurs, ils s’attachaient à vérifier si leurs propos étaient fidèlement rendus. Au cas

contraire, et lorsque cela ne correspondait pas à ce qu'ils voulaient dire, ils rectifiaient les propos jusqu'à ce que cela reflète leurs pensées.

Il faut ajouter que tous les parents étaient en mesure de comprendre les questions que nous leur avons posées. Nous nous sommes attachée à adapter notre débit de parole ainsi que notre vocabulaire en employant un langage adapté au contexte (Swain et al., 1998 :26). Nous avons également simplifié les questions et les avons reformulées à plusieurs reprises lorsque cela s'avérait nécessaire.

3.4.1.3. *Les enseignants*

Afin de compléter nos questionnements sur les élèves et leurs familles, nous avons souhaité faire une étude auprès des enseignants pour tenter de mettre au jour leurs représentations à l'égard de ces élèves. En outre, nous avons souhaité identifier les facteurs qui conditionnent la relation élève-enseignant, et qui peuvent influencer la réussite scolaire des élèves nouvellement arrivés. Pour cela, nous avons mené des entretiens avec trois professeurs. Les entretiens ont eu lieu au collège, dans la salle de classe des professeurs concernés et au moment qu'ils ont choisi. Ainsi deux entretiens ont pu être menés fin juin 2011, le troisième ayant été mené début septembre 2011. Le tableau suivant synthétise les informations énumérées et indique la durée totale des enregistrements effectués.

Tableau 3 : Les entretiens avec les enseignants

| Codes | Spécialité | Date d'entretien | Durée d'entretien |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Prof_L | Histoire/ géographie | 28/06/2011 | 1h 03min 40s |
| Prof_S | Français | 28/06/2011 | 41 min 50s |
| Prof_D | Histoire/ géographie | 06/09/2011 | 33 min 07s |
| TOTAL durée entretiens : | | | 2h 08min 37s |

3.4.1.4. Les chefs d'établissement et les inspecteurs

Nous avons également souhaité recueillir le discours des chefs d'établissements et des inspecteurs car ils représentent en quelque sorte l'interface entre la demande institutionnelle et sa mise en œuvre sur le terrain. Ils sont les garants de l'application des politiques linguistiques éducatives nationales.

Trois entretiens individuels ont été menés début juillet 2011. Ils ont tous eu lieu dans le cadre scolaire et plus précisément dans le bureau des principaux.

Tableau 4 : Les entretiens avec les chefs d'établissement

| Codes | Fonction | Date d'entretien | Durée d'entretien |
|---------------------------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|
| PP 1 | principal | 04/07/2011 | 1h 26min 20s |
| PP 2 | principal | 04/07/2011 | 2h 00min 16s |
| PP 3 | principal adjoint | 05/07/2011 | 1h 45 min 38 |
| TOTAL durée entretiens : | | | 5h 12min 14s |

Nous avons mené deux entretiens individuels avec des inspecteurs, le premier en juillet 2011 et le deuxième en septembre 2011. Tout comme pour les principaux d'établissements, les entretiens avec les inspecteurs ont eu lieu dans le cadre institutionnel et professionnel, à savoir dans le bureau des inspecteurs.

Tableau 5 : Les entretiens avec les inspecteurs

| Codes | Date d'entretien | Durée d'entretien |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| INSP 1 | 06/07/2011 | 1h 01min 49s |
| INSP 2 | 19/09/2011 | 0h 32min 05s |
| TOTAL durée entretiens : | | 1h 33min 05s |

3.4.2. Phase II

Comme souvent dans les approches qualitatives et ethnographiques, un va-et-vient permanent s'installe entre données et théorie qui fait évoluer les questionnements et permet au chercheur d'explorer et de rechercher de nouvelles données auxquelles il n'aurait pas pensé autrement.

C'est ce qui est arrivé dans notre cas précis. A partir des premières explorations et tentatives d'analyse de nos données focus groups, nous nous sommes rendu compte qu'il serait utile dans le cadre de notre recherche, de développer davantage la question de l'orientation en fin de collège. Nous avons décidé de mener deux entretiens individuels en abordant de manière plus détaillée l'étape de l'orientation, moment charnière dans la vie d'un élève allophone puisque ce moment déterminera par la suite ses perspectives d'avenir. Nous avons donc choisi deux anciens élèves qui poursuivaient tous deux leurs études en lycée, l'un dans un lycée professionnel et l'autre dans un lycée général. Nous avons établi un guide d'entretien et organisé deux entretiens semi-structurés. Les entretiens ont eu lieu en octobre 2011 dans l'ancien établissement scolaire des deux élèves.⁵⁶

Tableau 6: Les élèves ayant participé aux entretiens individuels (EI)

| pseudonymes | codes | sexe | âge | pays d'origine | date d'entretien | durée d'entretien |
|---------------------------------|-------|------|-----|----------------|--------------------------|------------------------|
| Rafi | R | M | 17 | Afghanistan | 11/10/2011 | 44min 44s |
| Seta | S | F | 17 | Arménie/Russie | 18/10/2011 20/10/2011 | 11min 10s 33min 48s |
| TOTAL durée entretiens : | | | | | | 1h 29min 42s |

3.4.3. Phase III

Dans cette troisième phase, nous avons recueilli des productions écrites et photographiques d'élèves allophones arrivés récemment en France qui ont travaillé la notion d'identité à travers l'écrit autobiographique. Ces données viennent compléter nos données recueillies dans la phase une de ce projet de recherche à l'aide d'un autre type de support. Nous avons donc sélectionné quelques photos et textes afin de les inclure dans notre recherche. Nous avons également souhaité recueillir les impressions et commentaires des élèves au moyen d'un nouveau focus group. Nous allons maintenant présenter brièvement le projet afin de permettre au lecteur de comprendre le contexte dans lequel les photos et les textes ont été réalisés.

3.4.3.1. *Un projet pédagogique : entre littérature et reconstruction identitaire*

À partir d'un projet pédagogique qui s'est déroulé sur quatre mois (de janvier à avril 2012) dans un collège d'Alsace à Mulhouse, des élèves allophones nouvellement arrivés ont travaillé la notion d'identité à partir de l'écrit autobiographique et l'autoportrait

⁵⁶ Ces deux entretiens ont donné lieu à une publication sous la forme d'un chapitre d'ouvrage en 2014.

photographique. L'objectif institutionnel visait à développer les compétences d'expression écrite de ces élèves. Le projet était organisé en trois étapes : l'écriture, la photographie, la correspondance.

3.4.3.1.1. *L'écriture*

Afin de permettre aux élèves de produire des textes longs et structurés en français, ils ont été incités à s'exprimer d'abord dans leur(s) langue(s) première(s). Après avoir écrit leur récit de vie, ils en ont sélectionné ou résumé une partie qu'ils ont traduite en français pour la partager avec les autres. Cette première étape a servi de tremplin pour aller vers la production de textes poétiques, d'abord par la recherche de rimes et l'écriture de phrases imagées pour prendre appui par la suite sur un modèle, le poème de Jacques Prévert « Je suis comme je suis » (1946). En s'inspirant de ce poème, les élèves ont écrit les leurs. Ils y ont développé leur portrait physique et moral mais aussi, pour certains, leur récit de vie, mis en vers.

3.4.3.1.2. *La photographie*

Lors de cette deuxième étape, les élèves ont travaillé en collaboration avec une photographe professionnelle sur une durée de 15 jours. Les élèves ont appris les différentes techniques de la prise de photos. Ils ont ensuite travaillé par binôme pour réaliser des portraits d'eux-mêmes. Les différentes séances de prise de photos ont donné lieu à une discussion sur les techniques photographiques mais aussi sur l'analyse critique d'un nouveau mode d'expression, l'image. Les élèves ont ainsi appris à décoder l'image, à partir de leurs propres prises de photos, leur permettant de construire du sens au travers de la photographie. Une dernière étape a consisté à retravailler certaines photos à l'aide de l'impression en noir et blanc pour y ajouter du texte. Les élèves ont ainsi accédé à une nouvelle forme d'expression à travers la littératie multimodale (Cummins 2009, Martin-Jones 2011).

3.4.3.1.3. *La correspondance*

Cette troisième étape du projet a permis de travailler la relation identité/altérité. Il s'agissait de s'interroger sur le parcours d'autres élèves vivant la même situation dans un autre pays. Pendant ce projet, les élèves ont établi une correspondance avec des élèves nouvellement arrivés d'un lycée situé dans le Bronx, à New York. Ces élèves étaient originaires essentiellement de pays africains francophones, c'est pourquoi la correspondance a pu se faire en français. Ainsi, les élèves ont formulé des questions sur les sujets qu'ils souhaitaient aborder puis chaque élève en a sélectionné deux. Les questions ont été collées dans des cartes

fabriquées par les élèves sur lesquelles figurait une de leurs photos. Les réponses ont été réceptionnées quelques semaines plus tard.

Nous avons donc sélectionné quelques productions textuelles et photographiques pour les besoins de notre recherche afin d'en proposer, d'une part, une illustration des différentes étapes du projet et, d'autre part, une interprétation et une analyse en complément de nos autres types de données. Le tableau suivant précise les renseignements sur les élèves ainsi que le type de donnée retenu dans le cadre de l'analyse de ce projet pédagogique.

Tableau 7 : Les élèves ayant participé au projet multilingue/multimodal

| pseudonymes | sexe | âge | pays d'origine | discours (focus group) | texte | photo |
|--------------------|-------------|------------|-----------------------|-----------------------------------|--------------|--------------|
| Zohra | F | 14 | Italie | X | X | |
| Edina | F | 16 | Hongrie | X | X | X |
| Diego | M | 12 | Cap-Vert / Portugal | X | | X |
| Arpad | M | 13 | Hongrie | X | X | X |
| Mandana | F | 15 | Afghanistan | X | X | X |
| Xhyle | F | 16 | Kosovo | | X | X |
| Meziane | M | 15 | Italie | | X | |
| Ricardo | M | 16 | St-Martin / Espagne | | X | |
| Melania | F | 12 | Espagne | | X | |
| Benara | F | 15 | Kosovo | | X | X |
| Zita | F | 16 | Hongrie | | X | X |
| Valinda | F | 16 | Congo / Angola | | | X |
| Emma | F | 12 | Monténégro | | X | |
| Semi | M | 14 | Kosovo | | | X |

Ce projet a abouti à la présentation de leurs productions textuelles et photographiques dans le cadre d'une exposition hors scolaire qui a permis d'accorder une valeur ajoutée à leur travail.

Quatre mois après l'exposition, nous avons souhaité organiser une discussion de type focus group pour revenir sur le projet et les différentes étapes afin de mettre au jour le ressenti et les émotions des élèves en termes de vécu. Le projet (l'exposition) s'étant déroulé sur plus d'une année scolaire, une grande partie des élèves avait quitté l'établissement scolaire ou le dispositif d'accueil. Nous n'avons pu convier que six élèves à cet entretien focus group et cinq s'y sont effectivement rendus. L'entretien a eu lieu peu avant les vacances scolaires, le 17 juin 2013, dans la salle de classe habituelle (FLS) où les élèves ont pu s'exprimer librement sur le sujet. Un guide d'entretien a permis de balayer les différentes étapes du projet

et de recueillir les réactions et les commentaires des élèves. Le tableau ci-après présente de manière synthétique les participants qui ont pris part à l'entretien.

Tableau 8 : Les élèves ayant participé aux entretiens focus group (FG3)

| pseudonymes | codes | sexe | âge | pays d'origine | focus group | durée de l'entretien |
|--------------------|--------------|-------------|------------|-----------------------|--------------------|-----------------------------|
| Zohra | ZM | F | 15 | Italie | FG3 | 1h 31min 45s |
| Edina | EO | F | 16 | Hongrie | FG3 | |
| Diego | DD | M | 13 | Portugal | FG3 | |
| Arpad | AH | M | 14 | Hongrie | FG3 | |
| Mandana | MM | F | 16 | Afghanistan | FG3 | |

3.5. Traitement des données et transcription

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un appareil d'enregistrement digital. Ils ont été par la suite retranscrits, pour la plupart par le chercheur, c'est-à-dire nous-mêmes. Étant donné la quantité importante des données audio (près de 27 heures d'enregistrement), nous avons été obligés de déléguer une petite partie de la retranscription à une tierce personne, une dactylographe professionnelle, n'ayant aucun rapport avec nos sujets de recherche. Cependant nous précisons que tous les entretiens focus group ont été retranscrits par le chercheur, car impossible à déléguer de par le nombre de personnes intervenant dans la discussion (cinq ou six élèves par focus group). La connaissance préalable de nos informateurs nous a permis d'identifier vocalement et sans difficultés chacune des personnes intervenant dans la discussion, ce qui a représenté un avantage indéniable à la fois pour la rapidité et la fiabilité des retranscriptions.

Les entretiens ont été retranscrits manuellement sans logiciel informatique, dans un traitement de texte classique. Cela nous a permis une mise en page aisée assurant ainsi une lisibilité optimale des transcriptions. Chaque ligne a été encodée et numérotée afin d'assurer un repérage des énoncés plus aisé lors de la phase d'analyse des données. Par ailleurs, nous avons souhaité rester au plus près de la langue utilisée par les informateurs, nous avons donc adopté une transcription verbatim, c'est-à-dire une transcription mot par mot.

Nous avons cependant pris la décision de transcrire les formes orales des mots dans les formes standards des mots écrits sauf lorsque cela pourrait être pertinent pour notre analyse. Nous avons également conservé certaines erreurs comme l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal tout comme des erreurs de conjugaison des verbes. Nous avons souhaité rester fidèle au plus près des énoncés des élèves et les erreurs sont autant d'indicateurs non pas seulement de leurs compétences mais aussi de leurs pratiques linguistiques.

Concernant les codes de transcription utilisés, nous nous sommes inspirés de la convention de transcription proposée par Cambra-Giné (2003) que nous avons adaptée en fonction des besoins de notre recherche, car selon Kvale (2007 :170) il n'existe pas de forme ou de code standard pour la transcription des entretiens de recherche. Notre choix de retenir certains éléments discursifs (pause, intonation, emphase) a été motivé par les objectifs de notre recherche, même s'il était difficile à cette étape de la transcription de savoir exactement quels éléments s'avéreront pertinents au moment de l'analyse.

Conventions de transcription :

Les conventions suivantes ont été utilisées pour transcrire les données enregistrées :

Tableau 9 : Les conventions de transcription

| | |
|-----------|--|
| 1 Ricardo | Numéro du tour de parole, suivi du code du participant qui prend le tour |
| (...) | Fragment d'interaction qui a eu lieu dont la transcription n'est pas présentée |
| Enq | chercheur-intervieweur dans l'entretien de recherche |
| MAJ | les majuscules indiquent l'emphase |
| : | pause brève |
| (.2) | pause avec indication du temps en secondes (ici 2 sec) |
| / | intonation montante |

| | |
|-----------------------|---|
| \ | intonation descendante |
| ? | intonation interrogative |
| ! | intonation exclamative |
| oui :: | intonation en suspens ou son allongé |
| re- | rupture dans un mot |
| <u>intéressant de</u> | mot ou énoncé prononcé en même temps que l'autre interlocuteur |
| um, euh | hésitation |
| uhum | accord |
| ((rires)) | rires de l'interviewé ou l'intervieweur ou même les deux ensemble |
| (interruption) | commentaires du transcripteur sur des événements contextuels, gestuels et postures divers |
| XX | mot, énoncé ou fragment de discours inintelligible et mot(s) efface(s) |
| [CLA] | mot auquel renvoie un autre mot dans le discours de l'interviewé comme l'adverbe « ici » |

Lors de la retranscription de nos entretiens focus group, nous avons fait le choix d'utiliser les initiales des élèves pour l'encodage. Cependant, lors des premières analyses écrites, nous nous sommes rendu compte qu'il était difficile au lecteur de suivre les interventions des différents élèves au moyen des initiales. Il nous a paru donc pertinent de choisir des pseudonymes pour remplacer les initiales dans la partie analyse de notre rédaction. Cependant il nous était difficile de reporter ces changements dans nos fichiers de transcription étant donné que tout avait été imprimé et numéroté sous format papier et que nous avions déjà annoté à la main certaines de nos données. C'est pourquoi il nous a semblé plus simple de concevoir un tableau de correspondance entre pseudonymes et initiales qui permette au lecteur de suivre les

retranscriptions figurant en annexe. Les codes utilisés pour identifier les différents interlocuteurs dans la partie analyse de notre rédaction seront les suivants :

- les élèves (21)
 - pour assurer une lecture nous avons attribué un pseudonyme à chaque élève (un tableau de correspondance entre les pseudonymes et les initiales figurant dans les transcriptions sera fourni en annexe).
 - ex : Diego
- les parents (9)
 - la première lettre du code permettra d'identifier s'il s'agit du père ou de la mère, suivie du pseudonyme attribué à l'élève dont il/elle est le parent (un tableau de correspondance entre les pseudonymes et les initiales figurant dans les transcriptions sera fourni en annexe).
 - ex : P_Diego (= père de Diego)
- les professeurs (3)
 - seront identifiables par l'abréviation Prof suivie de l'initiale du prénom
 - ex : Prof_S
- les principaux d'établissement (3)
 - seront identifiables par l'abréviation PP suivi d'un numéro
 - ex : PP_3
- les inspecteurs (2)
 - seront identifiables par l'abréviation INSP suivie d'un numéro
 - ex : INSP_1

3.6. Analyse des données

Afin de répondre au mieux à nos questions de recherche, nous avons opté pour l'analyse du discours dans le traitement de nos données car, comme l'explique Agar (1995 : 590), étude de la langue et ethnographie vont de pair. Il précise également qu'« une représentation de l'ethnographie basée sur des 'points riches' et les cadres théoriques linguistiques n'est pas si différente de certaines approches pragmatiques de l'analyse du discours. Ce lien est

clairement établi par Sherzer (1987) lorsqu'il démontre que les relations entre langue et culture se matérialisent uniquement dans le discours » (Agar, 1995 :590)

Pour Angermuller (2007 :5), l'analyse du discours est un champ aux contours flous, un « espace où se déploie l'usage des signes, mots et textes dans un contexte » qui a pour but d'examiner les règles sous-jacentes qui organisent la production, la circulation et l'utilisation des signes en vue de leur inscription sociale et historique.

Gee (2003), quant à lui, définit l'analyse du discours comme « a reciprocal and cyclical process in which we shuttle back and forth between the structure (form and design) of a piece of language and the situated meanings it is attempting to build about the world, identities, and relationships in a specific context » (Gee, 2003 : 118).

Lors de notre analyse, nous nous sommes inspirés de la méthode de Ryan et Bernard (2000 : 780) en utilisant une méthode constante comparative dans le but de relever des thèmes et des concepts particuliers à partir de nos données. Après de nombreuses relectures et annotations, nous les avons affinés, comparés et contrastés afin d'établir des catégories. Nous avons également sélectionné des exemples de discours afin d'assurer à notre analyse plus de teneur ainsi qu'une compréhension accrue et d'illustrer les différents thèmes identifiés en amont.

Lors de notre analyse, nous avons également été attentive à la forme et au contexte des énoncés. En suivant les recommandations de Blommaert et Jie (2010), nous avons relevé les séquences où nos sujets nous ont fait part d'anecdotes, de petites histoires liées à leurs expériences. Pour Blommaert et Jie (2010), ces récits offrent des indices cruciaux sur des faits et des expériences personnelles permettant aussi d'établir :

a connection between things, one that you don't have previously spotted, but which the informant establishes by his/her seemingly erratic and weird jump from one topic to another. Things that in your world are disconnected may be solidly connected in their life worlds, and anecdotes offer you a rich way into that. The story provides you with contexts, experiences, motives, fragments of what Bourdieu called 'practical reason' : the way in which people build argumentative constructs out of their socially and culturally conditioned experiences, and how such arguments help them to make sense of their world.

(Blommaert et Jie, 2010 : 55-6).

C'est pourquoi, inclure ces repères discursifs dans l'analyse de nos données nous a semblé particulièrement pertinent. De plus, cela confère une plus forte présence discursive car elle prend source dans l'expérience et dans le vécu de l'élève.

CHAPITRE 4. ANALYSE DES DISCOURS D'ÉLÈVES

Comme nous l'avons montré dans notre partie théorique, la question de la langue est le fil rouge de notre recherche. Bien que toutes les théories que nous avons passées en revue, relatives à l'intégration, aux idéologies linguistiques, aux représentations, au pouvoir ou encore aux questions d'identité soient interconnectées et imbriquées les unes dans les autres, la question de la langue, et par extension celle du plurilinguisme, traversent tous ces champs. Pour l'analyse de nos données, nous allons nous référer à Monica Heller qui souligne dans le dernier chapitre de son ouvrage *Bilingualism : A Social Approach*, que si l'on cherche à comprendre comment le bilinguisme (dans notre cas le plurilinguisme) se traduit concrètement sur le terrain « *we can follow the trajectories of spaces, of discourses, of goods and of actors, rethinking sociolinguistic ethnography in ways more oriented to process and practice than to community or identity* » (Heller, 2007 :342). Elle défend l'idée que la recherche autour du bi-/plurilinguisme doit permettre de distinguer les catégories importantes, à savoir comment les locuteurs organisent leurs ressources linguistiques et comment cela régit l'organisation des catégories sociales ainsi que le positionnement des individus. Il s'agit, en tant que chercheur, d'observer comment se constituent les frontières, à savoir en l'occurrence « *how people and practices get included and excluded, and what happens to them and to the categories as a result* » (*Ibid*).

Nous allons donc, à partir des récits des élèves sur leur vécu scolaire en France, distinguer différents niveaux d'analyse afin de rendre compte à la fois de la complexité des parcours scolaires de ces élèves et de leur vécu scolaire. En effet nous ne souhaitons pas évaluer ou mesurer le degré de compétences de ces élèves plurilingues dans leurs langues car cet aspect a déjà été étudié par d'autres chercheurs. De plus, les études concernant les langues des élèves migrants en Europe ont parfois apporté des conclusions quelque peu contradictoires, tel que le souligne Akinci (2016). Des chercheurs comme Cummins (2014) ou encore Beaudelot et Establet (2009, dans Akinci 2016) ont fait état d'un retard linguistique des élèves migrants concernant plus particulièrement les activités littéraires. Alors que les études d'Akinci (2006) et Akinci et Decool-Mercier (2010) démontrent que les compétences en production des élèves franco-turcs sont identiques aux compétences des élèves français monolingues, ils soulignent toutefois que les difficultés constatées relèvent d'autres facteurs, individuels et socioculturels.

Malgré les différences d'analyse, toutes ces recherches remettent en cause l'idée reçue selon laquelle les élèves bilingues et en particulier ceux relevant des minorités linguistiques seraient lésés dans leur développement langagier à cause de leur bilinguisme familial. Dans le cas des élèves franco-turcs scolarisés en France dès la maternelle, il a été démontré qu'ils rattrapaient leur retard linguistique comparés aux élèves français monolingues, et ce dès l'âge de sept ans (Akinci 2001); cependant, en ce qui concerne la langue première, les différences de compétences entre les élèves franco-turcs et les élèves turcs de Turquie, perdurent jusqu'à l'âge de 14-15 ans, âge où les niveaux de compétences se rapprochent de ceux de monolingues turcs (Akinci 2006). Ces études mettent en lumière l'importance d'une scolarisation en langue première (ELCO pour certaines langues disponibles) pour le développement mais aussi pour le maintien de la langue première des élèves. Car il a déjà été démontré que le recours à la langue première et l'enseignement de celle-ci soutiennent le développement langagier des deux langues (Cummins 1979, 1991, 2001, 2014 ; Cummins et Early 2011 ; Cummins et al. 2015 ; García, 2009).

Ce que nous souhaitons à travers cette recherche, c'est donner une voix aux élèves afin qu'ils puissent raconter leurs expériences scolaires et leur parcours de vie depuis leur arrivée en France. Nous souhaitons nous situer en tant que passeur de paroles qui puisse éclairer la recherche sur le parcours d'élèves que nous considérons en réussite scolaire et qui sont les plus à même de rendre compte de leur vécu, de leurs expériences de réussite tout comme des difficultés rencontrées. Notre visée est de mettre en lumière les moyens qu'ils ont su trouver pour passer avec succès les différentes étapes de leur scolarité et devenir de « bons élèves ». Si nous nous intéressons aujourd'hui à ces histoires de vie d'élèves en réussite scolaire, c'est que nous ne sommes toutefois pas aux prémises de la recherche dans ce domaine. En effet, nous avons pu identifier deux autres recherches menées en Grande-Bretagne qui se sont penchées sur le vécu respectivement d'élèves et d'adultes immigrés ou issus de l'immigration ayant été identifiés « en réussite scolaire ». La première étude est celle menée par Jean Conteh (2003) qui s'est intéressée à la réussite scolaire d'élèves d'école primaire. En cherchant à identifier les facteurs qui permettaient à ces élèves de réussir à l'école elle s'est vite rendu compte qu'il fallait sortir des quatre murs de la salle de classe pour trouver les réponses adéquates. Elle a ainsi suivi le parcours scolaire de petits groupes d'élèves récemment immigrés et identifiés par leurs enseignants comme étant en réussite scolaire. En établissant un dialogue avec les élèves et leurs familles, elle a cherché à comprendre le rôle joué par ces dernières dans la réussite scolaire. Elle a également observé des séances d'enseignement et a

échangé avec des enseignants afin de mettre au jour leurs démarches et leurs préoccupations quotidiennes quant à la prise en charge de ces élèves.

L'autre étude qui nous a semblé très intéressante a été menée par Chris Kearney (2003), également en Grande-Bretagne. Il s'est intéressé aux récits de vie d'adultes identifiés comme ayant réussi académiquement, dans ce cas ayant fait des études supérieures. A partir des récits de vie de six adultes âgés de vingt-sept à trente ans (dont trois nés en Grande-Bretagne de parents immigrés et trois ayant immigré en famille à un jeune âge), Kearney a mis en évidence la reconstruction identitaire qui était à l'œuvre dans la vie de ses sujets. De par son étude, il a souligné l'importance de recourir aux récits autobiographiques dans le travail scolaire auprès d'élèves de tous âges. Il affirme qu'en permettant aux élèves d'explorer leurs histoires de vie personnelle ils seront à même de s'engager dans une démarche de reconfiguration identitaire menant vers le succès. Nous pouvons rapprocher cette conclusion de la démarche proposée par Cummins et Early (2011) concernant les *textes identitaires*, approche qui nous a particulièrement inspirée dans notre travail pédagogique avec les élèves nouvellement arrivés en France. Ces recherches ont mis chacune l'accent sur l'identification de facteurs ayant permis aux sujets étudiés de réussir leur parcours scolaire, l'une ayant exploré ces questions avec de jeunes élèves l'autre avec des adultes. Notre étude quant à elle se focalisera sur le parcours scolaire d'adolescents, période de vie déterminante qui engage l'avenir scolaire et professionnel de ces jeunes. Cependant, nous garderons à l'esprit les propos de Kearney (2003) qui, en se référant à Miller et Glasner (1997) attire l'attention sur

[...] the danger of representing individuals as 'subjects' who become mere 'data', so that their individual identities suffer a severe dismemberment, emerging only as theoretical patterns. This is something I try to avoid. To remain true to the spirit of their narratives I present them as the complex individuals they are.

(Kearney, 2003 :12)

C'est dans cet esprit que nous allons donc commencer par présenter les treize élèves qui ont répondu favorablement à notre demande et avec lesquels nous avons mené les entretiens rétrospectifs.

4.1. Présentation des élèves ayant pris part à notre recherche

Nous allons tout d'abord présenter nos treize informateurs ayant participé aux entretiens que nous avons menés. Rappelons tout d'abord, qu'ici nous relèverons les entretiens des élèves ayant participé à la *Phase I* et *II* de notre recueil de données. Nous avons plus amplement décrit les différentes étapes de ce recueil des données dans le chapitre 3. Il s'agit ainsi des discours d'élèves ayant participé aux deux focus groups, les onze élèves ayant été répartis dans les deux groupes (*Phase I*). Deux autres élèves ont participé à des entretiens individuels semi-directifs centrés plus précisément sur leurs parcours d'orientation avant l'accès au lycée.

Nous allons donc présenter brièvement la biographie de chacun des élèves afin de permettre au lecteur de mieux les connaître. Car comme précisé plus haut, nous parlons des histoires de vie, d'expériences personnelles, de vécu scolaire de jeunes dont nous souhaitons rendre compte tout en restituant au plus près leurs personnalités exceptionnelles qui transparaîtront sans aucun doute dans leurs discours.

Nous commencerons tout d'abord par présenter les cinq élèves ayant participé au premier *focus group* (FG1), puis nous présenterons les six autres ayant pris part au deuxième *focus group* (FG2) et nous finirons par la présentation des deux élèves ayant pris part aux entretiens individuels (EI). Nous nous référons aux informations relevées à partir de la fiche de renseignement complétée par les élèves avant le début de l'entretien (*Annexe 2*) ainsi qu'aux renseignements qui nous ont été transmis à partir de l'entretien avec le conseiller d'orientation du CIO que tous les élèves ont passé au moment de leur arrivée en France.

4.1.1. Les élèves ayant pris part au premier focus group (FG1)

Nesa, 15 ans au moment de l'entretien, est originaire de Serbie, elle est arrivée en France à l'âge de 11 ans avec sa mère, ses deux sœurs ainsi que son frère lourdement handicapé. Elle est l'aînée de la fratrie. Appartenant à la minorité kosovare, la famille demande l'asile politique suite au conflit entre la Serbie et cette minorité dont les membres ont subi des représailles dans le pays que vient de fuir cette famille. Ils obtiennent l'asile politique et le droit de rester en France. Par ailleurs, Nesa a suivi une scolarité régulière dans son pays

d'origine. Dès son arrivée en France, elle intègre une classe de CM2 en janvier 2007 et bénéficie d'une prise en charge en dispositif spécifique pour l'apprentissage du français langue seconde. Elle poursuivra cette prise en charge spécifique l'année suivante, au collège. Elève brillante, scolarisée en classe de 3^{ème} au moment de l'entretien, elle parle quatre langues : l'albanais, le serbe, l'anglais et le français. Elle souhaite poursuivre ses études au lycée général. Par ailleurs, Nesa est la seule élève parmi les participants à avoir fréquenté l'école élémentaire à son arrivée en France.

Sabri, 16 ans au moment de l'entretien, est né en Italie d'une mère italienne et d'un père d'origine marocaine vivant en Italie. Les parents ayant divorcé, le père se remarie et obtient la garde de son fils. Sa nouvelle épouse est elle aussi d'origine marocaine. Suite à la perte d'emploi des époux, la famille décide de s'installer en France. Ayant des attaches familiales à Mulhouse ils décident de s'installer dans une petite ville à proximité. A son arrivée, Sabri est totalement allophone mais il a connu un parcours scolaire régulier dans son pays d'origine. Il intègre une classe de cinquième à partir de novembre 2007, mais le collège n'ayant pas de dispositif d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés en France, il suit, à raison de deux journées par semaine, le dispositif spécifique d'un collège situé à Mulhouse pour l'apprentissage du français langue seconde. Les parents assurent les trajets entre le lieu d'habitation et Mulhouse, ce qui affecte l'organisation familiale. Ceci aura comme conséquence l'interruption de la prise en charge spécifique à laquelle Sabri aurait encore eu droit, l'année suivante. Au moment de l'entretien, Sabri est scolarisé en classe de seconde dans un lycée général à Mulhouse, et déclare parler quatre langues : l'italien, l'arabe, le français et l'anglais.

Sese, 17 ans au moment de l'entretien, est originaire de la République démocratique du Congo. Il est arrivé en France en août 2007, avec ses deux frères (dont un jumeau) et une sœur pour rejoindre leur mère installée en France depuis plusieurs années. Sese suit une scolarité régulière dans son pays d'origine et il est francophone à son arrivée. Il bénéficiera, toutefois, d'un suivi spécifique dans le dispositif d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés en France, afin de lui assurer un soutien linguistique à l'écrit. Au moment de l'entretien, il est en classe de *Première* dans un lycée général et technologique et déclare parler français et lingala mais il étudie également l'anglais.

Maahir, 18 ans au moment de l'entretien, est originaire d'Afghanistan. Il arrive en France à l'âge de 16 ans en tant que mineur isolé. Il sera de ce fait pris en charge par l'aide sociale à

l'enfance (ASE), c'est-à-dire que l'Etat subvient à ses besoins jusqu'à sa majorité en lui offrant une place dans un foyer d'accueil pour jeunes ainsi qu'une scolarisation obligatoire. Peu après son arrivée, il intègre en février 2009, une classe de 4^{ème} dans un collège d'une commune adjacente à Mulhouse mais qui ne bénéficie pas de dispositif d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France. Ne parlant pas du tout français, il suivra donc des cours de français langue seconde dans la classe d'accueil d'un collège de Mulhouse, à raison de deux journées par semaine (10h). Il poursuivra l'apprentissage du français langue seconde l'année suivante pour lui assurer une meilleure orientation en fin de troisième. Au moment de l'entretien, il est en classe de seconde dans un lycée professionnel, préparant un baccalauréat professionnel section *Maintenance Equipement Industriel*. Il parle cinq langues : le dari, le farsi (persan), le pashto, le français et l'anglais.

Sarem, 17 ans au moment de l'entretien, vient d'Ethiopie. Elle arrive en France à l'âge de 14 ans (presque 15) en tant que mineure isolée en novembre 2008. Elle est prise en charge par l'aide sociale à l'enfance (ASE) et placée dans un foyer pour jeunes. Elle est scolarisée de manière irrégulière dans son pays d'origine, et ne fréquente plus l'école depuis trois ans au moment de son arrivée en France. Fin janvier 2009, elle est inscrite dans une classe de 4^{ème} dans un collège de Mulhouse où elle suit les cours de français langue seconde dans la classe d'accueil du collège et se montre extrêmement motivée et volontaire. Sarem ne parle pas du tout français et ne connaît que très peu l'alphabet latin. Un mois après son arrivée à l'école elle tombe malade de tuberculose et elle est hospitalisée pendant deux mois. Elle retrouve la classe d'accueil en mai 2009, elle a déjà fait beaucoup de progrès en français, car pendant son hospitalisation elle continue à suivre les cours que lui font parvenir son éducatrice et quelques amis qui lui rendent visite. Elle apprend très vite à lire et à parler le français. L'année suivante, en troisième, elle continue à être prise en charge en classe d'accueil et fait de grands progrès dans tous les domaines disciplinaires malgré une scolarité antérieure très décousue. Au moment de l'entretien, elle est scolarisée dans un lycée professionnel et prépare un *BEP Carrière sanitaire et sociale*, qui lui permettra par la suite de continuer vers un *Baccalauréat Professionnel* et vers une formation d'infirmière, son objectif final. Elle parle trois langues d'après ses déclarations : amharique, français et un peu anglais.

4.1.2. Les élèves ayant pris part au deuxième focus group (FG2)

Merita, 15 ans au moment de l'entretien est née au Kosovo et elle arrive en France avec ses parents et son frère en août 2008 à l'âge de 12 ans. La famille demande l'asile politique qu'elle obtient rapidement. Scolarisée de manière régulière dans son pays d'origine, elle est inscrite en classe de 6^{ème} dans un collège de Mulhouse où elle suit les cours de français langue seconde dans une classe d'accueil. Ne parlant pas du tout français à son arrivée, Merita se montre très motivée et investie dans l'apprentissage du français. Elle poursuivra sa prise en charge spécifique l'année suivante dans la classe d'accueil du collège avec un horaire plus réduit mais qui lui permettra d'approfondir ses connaissances, en particulier à l'écrit. Elle deviendra l'une des meilleures élèves de sa classe. Au moment de l'entretien, elle est en classe de 4^{ème} et déclare parler deux langues, l'albanais et le français même si elle étudie l'anglais et l'allemand à l'école.

Lora, 15 ans au moment de l'entretien, est née en Bulgarie. Elle arrive en France en septembre 2008 avec sa mère pour rejoindre son père qui travaille en France depuis plusieurs années. Dans son pays d'origine, elle est scolarisée de manière régulière dans une bonne école de la capitale et ses relevés de notes attestent qu'elle est très bonne élève. Elle a 12 ans au moment de son arrivée et elle est inscrite en classe de 5^{ème} dans un collège de Mulhouse. Ne parlant pas le français, elle suit des cours de français langue seconde dans la classe d'accueil du collège, où elle se montre très motivée et fait des progrès rapidement. Au moment de l'entretien, elle est en classe de 3^{ème}, elle souhaite poursuivre ses études au lycée général. Elle parle quatre langues : le bulgare, le français, l'anglais et l'allemand.

Emeliya, 15 ans au moment de l'entretien, est originaire d'Ethiopie et arrive en France en novembre 2009 avec son père pour rejoindre sa mère exilée politique vivant en France depuis quatre ans. Enfant unique, elle est très entourée par ses parents. Elle a 14 ans lorsqu'elle retrouve sa mère qu'elle n'a pas vue depuis plus de cinq ans. Dans son pays d'origine, elle est scolarisée de manière régulière dans une école de la capitale. Agée de 14 ans à son arrivée, elle intègre une classe de 4^{ème} et bénéficie de l'enseignement du français langue seconde en classe d'accueil. Discrète et très motivée, elle ne connaît pas le français mais sa maîtrise de l'anglais lui permet de communiquer avec son entourage dès son arrivée. De plus, elle retrouve dans cette classe d'accueil, Sarem (présentée plus haut), originaire également d'Ethiopie, avec laquelle elle noue une amitié solide. Elle est l'une des deux élèves qui a le

parcours scolaire le plus court, en France, c'est-à-dire qu'elle fréquente l'école française depuis moins de 18 mois au moment de l'entretien. A ce moment-là, elle est en 3^{ème} et parle trois langues : l'amharique, l'anglais et le français.

Fidela⁵⁷, âgée de 16 ans au moment de l'entretien, est originaire d'Angola. Elle est arrivée en France en février 2010 à l'âge de 15 ans, seule, elle a donc le statut de mineure isolée et bénéficie d'une prise en charge par l'aide sociale à l'enfance (ASE). Fidela a été scolarisée dans son pays d'origine de manière régulière, cependant elle a un an de retard car, faute de moyens pour financer la scolarité qui est payante, elle a dû interrompre ses études. Elle intègre, à son arrivée en France, une classe de 4^{ème}, en mars 2010. Totalement allophone, elle se montre très motivée pour l'apprentissage de la langue. Elle lie rapidement des liens d'amitié notamment avec Julia (que nous présenterons ci-après), qui parle espagnol, et avec laquelle elle communique en s'appuyant sur l'intercompréhension rendue possible par la proximité des deux langues (portugais / espagnol). Elle fréquente la même classe d'accueil que Julia et bénéficie d'un enseignement spécifique pour l'apprentissage de la langue seconde. Au moment de l'entretien, elle est en classe de 3^{ème}, et parle deux langues, le portugais et le français. Elle est la seconde des deux élèves qui ont le parcours scolaire le plus court, en France, c'est-à-dire qu'elle fréquente l'école française depuis moins de 18 mois (15 mois précisément) au moment de l'entretien.

Julia, originaire de Nicaragua, elle est âgée de 16 ans au moment de l'entretien. Elle arrive en France à l'âge de 14 ans, avec sa sœur aînée, pour rejoindre leur mère, installée en France depuis quatre ans, mère qui s'est remariée et a fondé une nouvelle famille avec deux enfants en bas âge. À son arrivée, elles intègrent ce foyer recomposé mais les relations familiales sont tendues, la sœur aînée ayant atteint la majorité, quittera rapidement le foyer familial pour s'installer à Paris. Julia ne s'entend pas avec le beau-père, violent verbalement, et souhaite quitter le cadre familial dès sa majorité. Scolarisée en école privée dans son pays d'origine, elle est en avance sur ses camarades et fréquente déjà le lycée. Ne parlant pas le français à son

⁵⁷ Fidela ne devait pas faire partie initialement des participants retenus pour notre recherche à cause de son arrivée trop récente en France. Au moment de l'entretien cela ne fait que 15 mois qu'elle est en France et qu'elle apprend le français. Elle bénéficie encore d'une prise en charge spécifique en classe d'accueil et elle ne fréquente que peu les cours de la classe ordinaire. Pour notre recherche, nous souhaitions retenir en priorité des élèves ayant eu un parcours scolaire plus long et qui ont intégré avec succès le cursus ordinaire. Cependant, Fidela ayant appris par les autres élèves l'existence de cette rencontre-discussion elle a voulu y participer. Nous avons dans un premier temps expliqué l'objet de notre entretien ainsi que les raisons pour lesquelles nous n'avions pas fait appel à elle, mais face à son insistance et surtout à sa détermination à nous faire part de son parcours, nous avons évidemment accepté sa participation. Malgré ses difficultés d'expression encore présentes en français, elle a activement participé aux discussions focus group, et elle s'est rapidement hissée au niveau des autres participants, de par sa réflexion et son analyse, pour nous faire part des expériences scolaires vécues.

arrivée en France, elle intègre une classe de 4^{ème} dans une petite ville à la périphérie de Mulhouse. N'ayant pas de classe d'accueil dans son collège, elle se rendra à Mulhouse, dans un collège du secteur, pour suivre à raison de deux jours par semaine l'enseignement du français langue seconde. Au moment de l'entretien, elle est en 3^{ème} et parle trois langues : espagnol, anglais et français.

Manani, 14 ans au moment de l'entretien, est originaire de Mauritanie. Il arrive en France à l'âge de 11 ans et demi avec sa petite sœur de 9 ans pour rejoindre leurs parents installés en France depuis plusieurs années. Ils y retrouvent également deux autres sœurs et un frère en bas âge, tous trois nés en France. Il intègre, en mars 2008, une classe de 6^{ème} au collège de son secteur, à Mulhouse, et suit, quelques heures par semaine, les enseignements de la classe d'accueil mais il est déjà francophone à son arrivée. Cependant, son niveau scolaire étant plutôt faible, un accompagnement en français langue seconde lui est proposé afin de lui permettre de s'adapter au mieux à son nouvel environnement scolaire. Au moment de l'entretien il est en 3^{ème} et souhaite poursuivre ses études dans un lycée général. Il parle cinq langues : français, arabe, anglais, wolof, poular (malien).

4.1.3. Les élèves ayant pris part aux entretiens individuels

(EI)

Rafi, 16 ans au moment de l'entretien, est originaire d'Afghanistan. Sa scolarité dans son pays d'origine se réduit à un an entre autres à cause de la guerre, et à l'âge de 9 ans, il se rend en Iran pour travailler dans le bâtiment en tant que carreleur (durant 5 ans). Il arrive en France à l'âge de 14 ans, en juillet 2008, et vit d'abord dans la rue puis dans un foyer d'accueil jusqu'en novembre 2008, géré par une association caritative, *France Terre d'Asile*, à Paris. Durant la journée, il est dans la rue en compagnie d'autres jeunes, il ne fréquente pas l'école. En novembre, l'association contactera l'aide sociale à l'enfance (ASE) pour demander une prise en charge de l'Etat puis Rafi est logé dans une chambre d'hôtel, en attendant une famille d'accueil éventuelle. Ne voyant pas d'issue à son sort, il décide de se rendre en Suisse où, d'après des personnes rencontrées à Paris, il serait plus facile d'obtenir le droit d'asile. Une fois arrivé à Zurich, il se rend au commissariat de police pour s'y déclarer en tant que migrant, sans papiers. Arrêté puis placé dans un camp pour réfugiés près de Bâle (en Suisse) l'enquête de police révèle qu'il est déjà passé par la France avant de se rendre en Suisse. Par

conséquent, il sera reconduit à la frontière et remis aux autorités françaises en février 2009, près de Mulhouse. En tant que mineur isolé, il est pris en charge par l'aide sociale à l'enfance et placé dans un foyer d'accueil pour jeunes à Mulhouse. En avril 2009, il intègre une classe de 4^{ème} dans un collège de la ville et débute l'apprentissage du français langue seconde en classe d'accueil. À son arrivée, il ne parle pas français et ne connaît pas l'alphabet latin. Par ailleurs, il bénéficiera de la prise en charge en classe d'accueil pendant deux années scolaires afin de lui permettre à la fois d'apprendre le français mais aussi de rattraper tant que possible le niveau scolaire pour poursuivre sa scolarité et d'obtenir un diplôme. Au moment de l'entretien, il est âgé de 17 ans et il est scolarisé en lycée professionnel dans une section qui lui permet de préparer un *baccalauréat professionnel* en tant *qu'aide architecte*⁵⁸. Il parle quatre langues : le dari, le farsi, le français et un peu l'anglais.

Seta, est une jeune fille arménienne de 16 ans au moment de l'entretien. Elle est née en Russie où sa famille avait fui à cause des représailles connues dans leurs pays d'origine, l'Arménie. Les Arméniens, tolérés en tant que réfugiés en Russie ne bénéficient pas de prise en charge par l'Etat russe. De ce fait, officiellement, ils n'ont pas droit de suivre une scolarité dans les écoles publiques, cependant grâce aux passe-droits et aux arrangements de la famille, Seta bénéficie d'une scolarité régulière en langue russe. Par ailleurs, sa mère lui transmet la langue familiale, l'arménien, qu'elle maîtrise aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Elle arrive en France à l'âge de 14 ans avec ses parents, ses grands-parents paternels et son frère aîné. Ne parlant pas français, elle s'appuie sur ses compétences en anglais pour communiquer dans un premier temps. Au moment de l'entretien, elle est scolarisée en classe de *Seconde* dans un lycée général et elle parle quatre langues : l'arménien, le russe, l'anglais et le français.

Le tableau ci-après reprend de manière synthétique les éléments biographiques présentés plus haut.

⁵⁸ C'est une classe très sélective où les places sont limitées à 35 élèves pour l'ensemble du département du Haut-Rhin. L'admission se fait sur dossier, avec appréciation du parcours et des résultats scolaires. Les élèves nouvellement arrivés en France bénéficient d'une pré-admission où leur dossier scolaire est étudié afin de leur permettre d'y accéder.

Tableau 10 : Tableau synthétique des élèves ayant participé à notre projet

| <i>Pseudonymes</i> | <i>Code</i> | <i>Ent.</i> | <i>Sexe</i> | <i>Âge à l'entretien</i> | <i>Arrivée en France</i> | <i>Pays d'origine</i> | <i>Langues familiales</i> | <i>Langues scolaires</i> |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Nesa | NZ | FG1 | F | 15 | Mars 2007 | Serbie / Kosovo | albanais, serbe | anglais, français |
| Sabri | SF | FG1 | M | 16 | Sept. 2007 | Italie | italien, arabe | français, anglais |
| Sese | SZ | FG1 | M | 17 | Mars 2008 | R.D. Congo | lingala | français, anglais |
| Sarem | SA | FG1 | F | 17 | Févr. 2009 | Ethiopie | amharique | français, anglais |
| Maahir | MG | FG1 | M | 18 | Févr. 2009 | Afghanistan | dari, farsi / persan | pashto, anglais, français |
| Merita | MK | FG2 | F | 14 | Sept. 2008 | Kosovo | albanais | français, anglais |
| Lora | LP | FG2 | F | 15 | Sept. 2008 | Bulgarie | bulgare | français, anglais, allemand |
| Emeliya | ES | FG2 | F | 15 | Déc. 2009 | Ethiopie | amharique | français, anglais |
| Fidela | FG | FG2 | F | 16 | Févr. 2010 | Angola | portugais | français |
| Julia | JV | FG2 | F | 15 | Sept. 2009 | Nicaragua | espagnol | français, anglais |

| | | | | | | | | |
|---------------|----|-----|---|----|-----------------|--------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Manani | MS | FG2 | M | 14 | Janv. 2008 | Mauritanie | wolof, poular | arabe, français, anglais |
| Rafi | RT | EI | M | 18 | Juillet 2008 | Afghanistan | dari, farsi / persan | français, anglais |
| Seta | SV | EI | F | 17 | Août 2009 | Arménie/ Russie | arménien russe | anglais français |

Nous allons maintenant nous attacher à présenter les récits des élèves tels qu'ils nous les ont confiés. Nous organiserons l'analyse de ces discours en quatre parties : le vécu scolaire, l'apprentissage du français, l'orientation scolaire et la place des langues familiales.

4.2. Le vécu scolaire des élèves nouvellement arrivés en France

4.2.1. L'arrivée en France et la rencontre de l'école française

« *Changer de pays c'est changer toute sa vie* » pour reprendre les mots de Meziane, un des élèves qui a participé à notre projet autobiographique et que nous présenterons dans notre chapitre suivant. L'arrivée en France pour les adolescents migrants est la plupart du temps synonyme de période d'incertitudes et de doutes. C'est pourquoi nous souhaitons évoquer avec eux cette période si délicate et pleine de sens.

C'est à l'adolescence que l'individu se forge son image de soi et ses repères qui lui permettent de s'inscrire dans une lignée d'appartenance que ce soit familiale scolaire ou en relation avec les pairs. Comme le précise Auger (2008b :220), « la question de la représentation identitaire est cruciale pour les collégiens, et l'est donc doublement pour les ENA adolescents ». C'est ce dont témoignent les discours des adolescents que nous avons interrogés.

4.2.1.1. *Le premier jour à l'école*

Pour l'adolescent migrant nouvellement arrivé, lui « donner confiance en [l'] aidant à trouver de nouveaux repères est primordial » (Auger, 2008b : 220) afin qu'il puisse comprendre le fonctionnement de ce nouvel espace dans lequel il doit désormais s'inscrire. Nos sujets nous ont tous rapporté un ensemble de récits quant à leur entrée dans le système scolaire français. Tous ont été marqués par ce premier jour, dont ils se souviennent avec la plus grande précision, en citant même la date exacte, mais aussi par le premier cours auquel ils ont participé. Cela témoigne de l'impact majeur et de la trace indélébile que ce jour a laissés dans leur mémoire.

Ce qui rassemble en premier lieu tous ces discours, c'est la peur et l'angoisse de l'arrivée à l'école, y compris pour les deux élèves déjà francophones. L'impact que cet événement a eu sur leur vie en tant qu'adolescents est clairement visible dans les récits qu'ils nous ont confiés.

Nesa : oui oui en fait j'suis arrivée avant **c'est l'accueil que j'ai eu** en fait quand j'suis sortie en fait **j'avais peur** et je disais à ma mère **qu'est-ce que je vais faire là-bas j'connais aucun mot de français-** quand je suis arrivée c'était le douze mars deux mille sept mais quand je suis allée quand je suis sortie [à la récréation] en fait ils étaient tout plein de filles qui étaient tout autour de moi et de ma sœur **ils nous parlaient tous** ils ils étaient tous autour de nous

Dans un autre registre, l'accueil chaleureux des camarades lors de la récréation, dont Nesa et sa petite sœur ont bénéficié à l'école l'a aussi beaucoup marquée. L'intérêt que leur arrivée à l'école a suscité chez les camarades est un fait marquant de son arrivée à l'école « *ils nous parlaient tous, ils étaient tous autour de nous* ». Se sentir intégrée dès son arrivée plutôt que mise à l'écart était ce que Nesa a retenu de ce premier jour d'école en France. En effet, être confrontée au regard des autres alors même qu'on se retrouve dans l'impossibilité de s'exprimer est une situation extrêmement angoissante pour tous les élèves que nous avons interrogés. Tous nous ont fait part de leurs questionnements et de leur doute quant au regard qui sera porté sur eux par les pairs. Lora s'en souvient ainsi :

Lora: hum **le plus difficile** c'était quand je suis venue en France et j'avais peur de manière

comment les gens vont m'accepter que **je ne parle pas le français** et que **je ne sais rien** et comment ils vont- comment je vais parler avec eux (.) aussi **qu'est-ce que je peux faire pour l'apprendre** mais là déjà quand je parle mieux je pense que - je **j'ai plus peur** oui **je suis motivée** c'est grâce à ça que **j'étais motivée** pour apprendre le français et **je l'ai appris je le sais et :: oui**

Savoir « comment les gens vont l'accepter » était un des plus gros questionnements de Lora à son arrivée en France. Son discours souligne en même temps la conscience qu'elle a du statut et de l'image qui de fait lui seront assignés puisque « *je ne parle pas français et que je ne sais rien* ». On remarque le lien qu'elle fait entre compétences linguistiques et connaissance dans d'autres domaines. Elle met ainsi en mots son sentiment de perte total de capital à la fois social, linguistique et culturel. Par contre, ce qu'elle souligne également, c'est la dynamique dans laquelle elle s'est tout de suite engagée puisque ce qui lui importait était de savoir ce qu'elle pouvait faire pour apprendre la langue pour retrouver les ressources perdues et se reconstruire une nouvelle identité. Elle fait preuve d'un pouvoir d'action, elle est confiante en ses capacités adossées à une forte estime de soi pour affronter les difficultés qui l'attendent.

De même Pour Fidela, s'exposer au regard des autres comporte des risques puisqu'elle ne comprend rien de ce que les autres disent. Elle est alors en proie au doute et à la peur d'une critique voire d'une insulte exprimée à son encontre.

Fidela: **j'avais peur** parce que les gens parle ils rigolent mais moi je suis pas fâchée mais elles m'énervent parce que **je ne sais pas quoi dire** **j'ai cru qu'on parle de moi** et ça c'est la seule chose que je n'aime pas c'est quelqu'un qui parle de moi

De fait, la peur du jugement des autres, ici de leur médisance, est une des caractéristiques que l'on retrouve dans les discours de tous les élèves. L'insécurité linguistique qu'ils ressentent les place dans une situation de soumission, ils se sentent en proie aux jugements des autres sans pouvoir y répondre. Les témoignages des autres élèves quant à leur arrivée à l'école ont été relatés de manière extrêmement émouvante. De plus, nous savons à quel point le regard de l'autre est important dans la construction de soi et de son identité.

4.2.1.2. *Des expériences scolaires positives pour reconstruire son identité*

Prendre sa revanche, reconstruire son identité de bonne élève, accéder à la reconnaissance de soi à travers la réussite scolaire est une motivation permanente de chacun des élèves tel qu'il ressort de leurs discours. Afin de recueillir leurs expériences scolaires, nous leur avons demandé de nous rappeler un de leurs souvenirs marquants de leur parcours scolaire. Comme en témoignent les extraits suivants, tous ont retenu deux choses importantes : le moment où ils ont réussi à obtenir de bons résultats scolaires et en même temps la reconnaissance de leurs enseignants. Leurs discours montrent à quel point devenir légitime et reconnu revêt une importance capitale pour eux. Ils en témoignent ainsi

Sese: c'était la première année quand j'ai- je- à la fin de l'année la première année je suis sorti **élève méritant** [...] et depuis depuis le collègue et jusqu'à jusqu'à maintenant **j'ai que des encouragements**

Nesa: [...] en sixième à la fin du troisième trimestre au j'ai fini avec **la meilleure moyenne** j'étais contente **j'étais vraiment très contente**

Enq: c'était une petite **revanche**

Nesa: **oui**

La revanche qu'elle prend sur sa situation d'avant, (à savoir, celle qui a dû accepter d'être vue comme celle qui ne comprend rien et qui ne va jamais réussir), telle qu'elle l'évoque dans la relation avec ses camarades de classe, témoigne de la difficulté à accepter une identité assignée. Négocier cette identité prend du temps et nécessite de l'investissement. Mais comme en témoignent tous ces discours, la persévérance, la motivation et le travail font qu'ils y arrivent. De plus, leur expérience de bons élèves mais aussi le regard positif des enseignants leur ont permis de s'affirmer, de faire une force des difficultés et de se surpasser. Aussi, la conscience du temps nécessaire à la réussite scolaire est mise en avant. Perdre son statut de bonne élève est un passage obligé, un état qu'expérimentent la plupart des élèves nouvellement arrivés. Cela fait écho aux deux stades qui interviennent dans le processus d'apprentissage de la langue seconde telles que définies par Pavlenko (1998). Dans sa recherche menée aux Etats-Unis, elle étudie les récits d'adultes qui ont appris l'anglais à l'adolescence et qui par la suite sont devenus écrivains. A partir de ses analyses, elle suggère que l'apprentissage d'une langue seconde en contexte d'immigration se déroule suivant deux

stades : un premier stade soumis à des pertes successives (*stage of continuous losses*) et un deuxième de gains et de (re)construction. Chacun de ces deux stades est ensuite subdivisé respectivement en cinq et quatre autres sous-stades. Ainsi en ce qui concerne les pertes, Pavlenko (1998) énumère les étapes suivantes « ‘careless baptism :’ loss of one’s linguistic identity ; loss of all subjectivities ; loss of the frame of difference and the link between the signifier and the signified ; loss of the inner voice ; first language attrition. » (Pavlenko, 1998 : 11-12). Après ce premier stade de pertes successives, l’apprenant de langue seconde va connaître le stade de gains et de (re)construction, lui-même subdivisé en quatre sous-stades : « appropriation of other’s voices ; emergence of one’s own voice, often first in writing ; translation therapy : reconstruction of one’s past ; continuous growth “into” new positions and subjectivities. » (Pavlenko, 1998 : 12).

Bien que tous les individus ne passent pas par tous ces stades, les élèves immigrés sont effectivement confrontés à une série de pertes en début d’apprentissage qui sont directement liées à leur situation d’exil. Cela a évidemment un impact également sur le plan de la reconstruction identitaire des sujets, se manifestant notamment par la souffrance que leur nouvelle situation leur impose.

C’est la même expérience qui est relatée par Maahir pour qui le meilleur souvenir de l’école est associé à la réussite scolaire et à la reconnaissance de ses efforts par les enseignants. On voit, de fait, à quel point il est essentiel pour ces élèves de réussir à l’école :

Maahir: mon meilleur souvenir c'est(.2) le premier trimestre j'avais à peu près au-dessus de la moyenne et le deuxième trimestre j'- après(.) mon : à la fin ils m'ont- euh **j'ai eu une félicitation et : une meilleure augmentation de moyenne dans dans la classe** et après ils m'ont donné un ticket de de cinéma

Enq : tu tu te souviens de ça

Maahir: et et **c'était agréable** et après les professeurs **ils m'ont écrit une lettre** et et de me disaient tout le tout le- et après tous les professeurs **ils ont écrit bonnes vacances Maahir bonnes vacances Maahir** [...] ah c'est- c'était super gentil de la part des- de mes professeurs

Devenir celui qu'on aspire à être, en accord avec son identité, son *Moi* intérieur passe par la réussite et par la reconnaissance des autres (Ricoeur 2000). Les encouragements des enseignants sont à plusieurs reprises mis en avant dans les discours.

Sarem: oui et euh : après **les encouragements** des professeurs [...] et euh en plus j'avais des des **bonnes notes** je me rappelle la la dernière fois j'ai vu je me suis dit c'est c'est c'est quand même fou ça fait- ça faisait que que un an que j'étais en France et j'avais la moyenne quatorze et treize virgule et quelque chose comme ça

Renouer avec le statut de bonne élève, celle qui réussit et qui obtient de bonnes notes en plus des encouragements de ses professeurs permet de construire une image de soi positive, indispensable pour la reconstruction identitaire en situation d'exil.

4.2.1.3. *Affirmer son identité de bon élève*

Nous souhaitons également recueillir leurs représentations d'eux-mêmes à travers, d'une part, leurs définitions quant aux qualités requises d'un bon élève ; puis, nous leurs avons demandé s'ils se déclaraient bons élèves et pour quelles raisons. Nous avons ainsi eu accès à ce que Tupin (2003) a défini comme « *le portrait idéal typique* » d'un élève. Les représentations ainsi recueillies soulignent les aspects suivants :

Sarem: bah j'sais pas pour moi euh un bon élève c'est **respecter les professeurs** et euh de **faire** ce qu'ils doivent faire par exemple **devoirs** et des et de respecter les professeurs qui sont et euh des des adultes en général qui sont dans l'établissement du lycée ou: et même de l'extérieur\

Nesa: mais c'est aussi un un élève qui est **sérieux** qui a des **bonnes notes** et qui a un **large horizon** qui (.) qui **s'intéresse à la culture** /

Maahir: ah/ **respecter la vie de l'établissement** et respecter-

Sabri: participer en classe

Julia: hum **pas déranger les autres** pendant les cours **laisser travailler et travailler aussi**

Merita: bah d'abord c'est **être motivé** pour y **aller en cours(.2) travailler apprendre ses leçons** tout ça

Ont été ainsi énumérées dans les deux groupes des caractéristiques relevant à la fois des attitudes envers les autres (respecter les professeurs, la vie de l'établissement, ne pas déranger les autres) mais aussi des attitudes envers le travail scolaire (travailler, avoir de bonnes notes, apprendre ses leçons) ainsi que des traits personnels, affectifs (sérieux, s'intéresser à la culture, avoir un large horizon).

Lorsque nous leur avons demandé s'ils se déclaraient bons élèves, la plupart ont affirmé que oui mais certains ont eu des réponses un peu plus hésitantes :

Emeliya: je crois que **c'est les professeurs qui : qui connaît ça**

Enq : ah bon c'est les professeurs qui peuvent dire ça /

Emeliya: oui **c'est les professeurs qui nous dit** (les autres élèves acquiescent)

Fidela: **oui c'est lui**

Julia: **oui alors les profs ils m'ont dit alors je le crois**

Fidela: en fait il y a toujours **conseil de classe pour savoir si quelqu'un qui est un bon élève**

On constate donc à partir des réponses que ces élèves ont besoin d'être rassurés, d'être soutenus et validés par leurs enseignants, sans quoi ils se sentent en insécurité pour se déclarer bons élèves. Ce sont aussi les élèves qui ont un parcours scolaire plus court ; ce qui permet entre autres de comprendre pourquoi ils hésitent encore à s'affirmer en tant que bons élèves ; ce qu'ils sont malgré tout.

Interrogés sur les critères qui leur permettent de se considérer comme de bons élèves, ils avancent des arguments similaires que ceux proposés à partir de la première question :

Fidela: parce que euh je respecte les profs je déränge pas en classe uhm (.4) et : **je suis toujours là**

Julia: moi aussi **je respecte les professeurs je déränge pas** les cours j'essaie de **faire les devoirs comme les autres** j'essaie de **participer comme les autres** aussi uhm : je **demande des aides** à les profs si j'ai un doute

Merita: bah **je suis toujours motivée** pour travailler **j'fais mes devoirs** régulièrement **j' respecte mes professeurs j'déränge pas en classe**

Nesa: euh moi je pense que je suis une bonne élève parce que j'ai des **bons résultats** et **je suis bien** les cours **j'apprends** c'est bien

Sarem: bah pour moi oui moi aussi je pense **que je suis bonne élève car j'ai des bonnes** notes et euh j'ai: **je sais que je veux devenir** un: [...] devenir **infirmière** donc euh c'est un métier que j'aime et je sais **je sais que si je passe pas par ce chemin que ce que je suis en train de faire donc je peux pas être là-bas que je veux** devenir [...] c'est euh c'est **important** donc euh **ça m'intéresse**

Les représentations de soi telles que relevées de ces discours rendent compte des qualités personnelles et de l'investissement des élèves face au travail scolaire. Ce sont ces qualités qui ont été définies par Tupin (2003) comme entrant en compte dans l'évaluation d'un *portrait idéal typique*. De plus, d'autres études menées dans le champ de la psychologie sociale ont souligné le lien existant entre valeur accordée à la scolarité et réussite (ou bien échec) des élèves adolescents (Merle et Piquée 2006 ; Rochex 1995). Ainsi, les élèves qualifiés de « bons élèves » ont en commun, en plus d'une vision à plus long terme de leur avenir (comme Sarem), d'être conscients et précis quant aux raisons de leur présence à l'école, à savoir les apprentissages dont ils bénéficient et la plus-value qu'ils en tirent en appréciant « leur valeur cognitive et culturelle » (Rochex, 1995 : 134). Ont ainsi été évoqués par les élèves : la présence en cours (Fidela), le travail sérieux « *comme les autres* » (Julia), la motivation (Merita), l'intérêt pour la culture (Nesa). La reconfiguration identitaire ne peut ainsi avoir lieu que si des expériences scolaires positives sont associées à l'investissement personnel et familial de l'élève. C'est pourquoi, nous intéresser à leurs expériences scolaires et à leurs représentations envers l'école nous a semblé particulièrement pertinent.

4.2.2.L'école un repère essentiel : les représentations de l'école

Interrogés sur le regard qu'ils portent sur leur école, les élèves déclarent y être tous attachés. C'est un lieu marquant dans leur nouvelle vie, remplie à la fois de souvenirs et d'émotions, tels que nous le découvrirons dans les extraits suivants.

Afin de recueillir leurs représentations de l'école, nous souhaitions savoir ce qu'ils pensaient du fait que beaucoup de jeunes, en particulier dans les écoles comme celles qu'ils fréquentent, n'aiment pas l'école. Nous avons donc pu accéder par ce biais à leurs représentations envers l'école française. En lançant une discussion autour de ce que représente l'école pour des élèves français qui souvent dénigrent l'école, les élèves nous ont livré leurs réflexions :

Merita: bah c'est c'est pas bien après c'est pour eux
c'est leur avenir mais ils pensent pas plus
tard à ce qu'ils vont faire

L'école représente ainsi l'avenir, et ce que l'on pourra faire plus tard dépend de ce que l'on fait aujourd'hui à l'école, pourrions-nous traduire les propos de Merita.

Lora : bah ils sont nés en France ils savent ce que
les habitudes qu'ils font dans la classe où ils
sont nés **ils ne vivent pas dans différents pays
pour différencier les choses** au collège ils
disent qu'ils ne veulent pas aller à l'école en
fait **ils oublient que c'est très important pour
leur culture leur : euh leur avenir oui leur
métier plus tard** et il y a beaucoup de français
qui veulent faire moins des études euh ils
veulent faire le plus vite possible et chercher
du travail mais en fait c'est pas le bon cas
tout le temps **il faut faire des efforts s'ils
voulaient réussir et pas juste se laisser à :
le temps ce qui se passe**

De même pour Lora, du fait d'avoir vu autre chose, il lui est possible de « *différencier les choses* » et donc d'apprécier ce qu'apporte l'école, à savoir la culture, l'avenir, le métier. Il est très important de voir que les élèves partagent les mêmes représentations de l'école que leurs parents, en utilisant quasiment les mêmes mots. On voit ainsi à quel point l'éducation familiale rejaillit sur leur propre vision de l'école. Les parents transmettent leurs espoirs et leur foi en l'école de manière presque littérale. On observera dans les discours des parents les

mêmes occurrences : « culture, avenir, métier » pour le père de Lora et « une éducation élevée » pour la mère de Julia. C'est extrêmement surprenant de retrouver ces mêmes vocables, transcrits dans le vocabulaire des enfants. De plus ils convoquent les mêmes arguments pour soutenir leurs propos, comme Julia en comparant l'éducation dans son pays d'origine, payante alors qu'en France, pays plus développé, ils devraient davantage en profiter.

Julia: je pense qu'ils en profitent pas parce **qu'il y beaucoup de écoles dans mon pays c'est pas tout à fait gratuite** la plupart des gens ils doivent en profiter parce que en France **c'est gratuite** et en plus **on leur donne les outils** et tout et c'est **une éducation élevée** par rapport à des **autres pays plus développés** alors **ils devraient en profiter** alors je pense que c'est pas bien

Pour Manani, l'école française représente une opportunité majeure car ailleurs les enfants ne vont pas à l'école. Il se réfère à son vécu pour amorcer une réflexion sur sa condition d'élève :

Manani: en fait ils ne se rendent pas compte de **l'opportunité** de ce qu'ils ont ici **il y a des autres pays où les enfants ne vont pas à l'école** ils vont tout de suite travailler et que ici on a **on vit dans le confort** et **tout ce qu'on a envie on peut l'avoir** alors que dans certains pays **NON** et ils n'ont pas conscience de ça et en fait **NOUS étrangers qui venons et qui étions dans des conditions assez difficiles nous venons ici et nous prenons conscience** souvent de ces difficultés-là **et on essaie de se donner plus pour avancer**

Les conditions offertes en France sont particulièrement appréciées : « *ici on vit dans le confort et tout ce qu'on a envie on peut l'avoir* ». Il fait ainsi un retour sur sa propre condition et celle de tous les élèves étrangers en disant : « *NOUS étrangers qui venons et qui étions dans des conditions assez difficiles nous venons ici et nous prenons conscience souvent de ces difficultés-là et on essaie de se donner plus pour avancer* ». On lit, ici, d'une part que la découverte d'autres conditions de scolarisation et de vie dont le confort, fait en même temps prendre conscience des conditions difficiles qu'on vient de quitter. L'autre prise de conscience s'effectue au niveau de la motivation scolaire ; toutes ces opportunités et cette

réflexion entre avant et maintenant, là-bas et ici, font qu'« *on essaie de se donner plus pour avancer* ».

L'importance de l'éducation est aussi mise en avant par Emeliya qui pointe la responsabilité parentale dans la transmission des valeurs ainsi que leur responsabilité dans la réussite scolaire.

Emeliya: moi je dis **c'est les parents qui est le plus important** je veux dire ils disent que les parents pour les enfants ils disent ça c'est bien ça c'est pas bien ne fais pas ça fais ça je : je crois on décide la bonne chose **s'ils lâchent les parents on sait même pas qu'est-ce qu'on fait** on veut essayer tout on sait pas si si c'est bon ou c'est mauvais on veut essayer tout par cette côté on va être mauvais

Les parents ont la responsabilité de guider leurs enfants car « s'ils lâchent les parents on sait même pas qu'est-ce qu'on fait ».

De même, pour Fidela pour qui l'école représente la réussite sociale et professionnelle car « *sans étude tu peux pas faire rien* ». Elle en parle ainsi :

Fidela: [...] **c'est bien de continuer** [l'école] parce que **plus tard tu peux faire une bonne chose** mais **sans études tu peux pas** faire rien même quand tu viens ici peut-être que à l'étranger tu as étudié beaucoup **tu peux pas faire**

De plus, elle met en lumière un autre aspect, les ressources personnelles acquises antérieurement ne sont pas valorisées « *peut-être que à l'étranger tu as étudié beaucoup tu peux pas faire* ». On peut ainsi lire en filigrane un retour sur sa propre expérience. Elle se sent dépossédée de son capital social et culturel, lequel n'est pas du tout valorisé dans sa vie actuelle. De fait, elle se doit de tout reconstruire et ce grâce à l'école parce que « plus tard tu peux faire une bonne chose ».

Pour Nesa comme pour Lora, l'école apporte des connaissances, en plus des apprentissages des différentes matières scolaires :

Nesa : oui moi j'aime bien le collège car on se rend pas compte qu'**on apprend pas que les matières on apprend aussi beaucoup d'autres choses** [...] comme par exemple j'ai fait l'épreuve d'histoire des arts en fait **j'ai appris énormément de choses** \ deux mois de préparation en fait j'ai appris beaucoup de choses euh des matières

Enq : par exemple

Nesa: en fait **j'ai fait sur un tableau** de la première guerre mondiale **les artistes de guerre** tout ça

Pour Sese, l'école française offre de meilleurs diplômes :

Sese: ah : en France parce que ça : ça : ça aide parfois parce que les diplômes d'Afrique parfois ils sont pas acceptés ici mais ici par exemple **si tu passes peut être ton diplôme t'a de la chance d'être pris**

Plus libres, les élèves ont plus de choix mais ne font pas forcément les bons. Comme le dit Nesa, « *ils se permettent de ne pas apprendre* » :

Nesa: non ici je trouve les élèves ils **s'offrent plus de liberté** je trouve **ils s'permettent de ne pas apprendre** parce qu'en fait il y a plein de métiers qu'on peut faire en fait il n'y a pas que les études ici on peut faire tout plein de métiers **alors que dans mon pays d'origine c'était ou les études ou rien**

Enq : oui donc c'était

Nesa: **il valait mieux faire là-bas la voie générale** qu'autre chose

C'est ce qui la motive encore aujourd'hui à aller de l'avant ; elle profite de la chance qui lui est offerte pour s'engager dans les études qu'elle souhaite poursuivre dans la voie générale, comme elle nous le confiera plus tard.

Un autre aspect, flagrant dans le discours des élèves quant à l'école, c'est le choc qu'ils vivent en constatant le peu de respect dont font preuve certains camarades de classe envers les

professeurs. A quoi s'ajoute le fait qu'ils trouvent également la discipline moins stricte à l'école française :

Sarem: franchement moi : en France **la discipline**
c'est- **c'est pas du tout stricte** par rapport
à :: ce que j'ai vu en Afrique parce que là
j'ai vu il y a trente-cinq dans la classe il y
a trente-cinq élèves et en Afrique il y avait
cinquante quarante-cinq ou même plus parfois
mais **on respectait toujours les professeurs**

Leur vision de l'école témoigne aussi de l'importance qu'ils accordent au respect envers les professeurs, conformément aux valeurs familiales qui leur ont été enseignées par leurs parents.

4.2.2.1. Expériences scolaires en lien avec les différents acteurs scolaires

En nous intéressant à leurs parcours de vie scolaire et à leurs relations avec les autres acteurs au sein du système éducatif tels que les pairs et les enseignants, les discours des élèves ont été fort éloquents. Dans un premier temps, nous évoquerons les relations des élèves immigrés avec leurs pairs. Puis, nous nous intéresserons aux relations avec leurs enseignants, telles qu'ils nous en ont fait part dans leurs discours.

4.2.2.1.1. Les relations avec les pairs en classe ordinaire

Beaucoup d'élèves font état de relations difficiles avec les pairs, surtout au début de leur scolarisation en France. Dès leur arrivée, l'intégration en classe ordinaire crée un sentiment d'anxiété et de peur tel que nous l'avons montré plus haut avec les récits autour du premier jour à l'école. Ce sentiment d'insécurité persiste au moins la première année scolaire. L'élève, bien qu'il évolue et acquière des compétences linguistiques qui lui permettent très rapidement de s'exprimer et de communiquer avec les autres, ne permettent pas ou alors très rarement de modifier les relations entre pairs telles qu'elles se sont établies à l'arrivée de l'ENA dans la classe. Ceci ressort très nettement de certains discours, où souvent l'évocation de la socialisation en classe ordinaire durant la première année de scolarisation en France est associée à l'horreur.

Lora: [...]quand j'étais dans ma **classe normale** c'était **une horreur personne ne parlait pas avec moi** j'étais **la seule l'inconnue** personne ne voulait pas me dire rien et j'ai écouté et **je comprenais rien**

C'est intéressant de remarquer la manière dont elle se perçoit en tant qu'élève dans la classe « *l'inconnue* », mais aussi celle que personne ne veut connaître. Se fait jour dans son discours le sentiment d'exclusion qu'elle expérimente puisqu'elle est « *la seule* » élève qui par sa différence ne peut participer, ne peut par conséquent se fondre parmi ses pairs. Cette expérience est soutenue également lorsque plus loin dans la discussion une conversation s'engage autour de l'exemple d'une autre élève qui vient d'arriver dans sa classe. Le regard qu'elle porte sur la situation de cette élève renforce encore plus le retour sur sa propre expérience d'élève immigrée, vécue trois ans auparavant :

Lora: et moi **dans ma classe il y a une fille** D elle est aussi Scolena et **quand je la vois je me vois moi-même avant**[il y a]trois ans euh deux ans et demi trois ans en cinquième elle est seule et : les les gens la comprends pas quand elle parle **elle essaye de parler avec les autres mais ils ne veulent pas la comprendre** les autres **ils ne veulent pas parler avec elle** elle est **seule tout le temps** moi j'essaie de lui parler mais c'est pas c'est pas ener-: comment on dit

Fidela: **c'est méchant**

Lora: oui tout le monde dit oui **elle a Scolena** maintenant oui **laissez-là** ok c'est bon je veux dire elle comme dans la classe : euh : **elle est dans la classe mais on dirait qu'elle est pas dans la classe**

Enq : oui on revient à ce que vous avez dit

Julia: (tout bas s'adresse à Lora) (inaudible)

Lora: **OUI exactement**

Enq : comment ?

Julia: **elle est exclue**

Enq : exclue/ uhum

L'évocation de cet exemple permet au fil de la discussion à chacun des membres du groupe de faire un retour sur son expérience propre, vécue à leur arrivée en classe. L'attitude des camarades de classe, qualifiée de « *méchant* » (Fidela), montre que la différence donne lieu à l'exclusion du groupe. L'identité « *Scolena* » qui lui est assignée par les élèves de sa classe

fait d'elle la paria du groupe de pairs. Lora, pourtant, essaie d'aller vers elle mais sa sollicitude souligne tout de même les rapports de force inégaux entre les élèves parlant français, les dominants, et la dominée, celle qui ne parle pas la langue. De fait, elle ne peut accéder à la parole car elle n'est pas reconnue en tant que locutrice légitime au sens de Bourdieu (1977) pourtant « *elle essaye de parler avec les autres mais ils ne veulent pas la comprendre les autres ils ne veulent pas parler avec elle* ». De fait, elle ne peut imposer l'écoute (Bourdieu 1977) à ses pairs dans le groupe classe. On constate ici qu'il s'agit de la situation que décrit Bourdieu (1977) lorsqu'il souligne qu'il ne peut y avoir de communication que lorsque ceux qui écoutent considèrent ceux qui parlent comme dignes de parler, ce qu'ici semble, de manière évidente, ne pas être le cas. Quant à Lora, son discours permet d'entrevoir la multiplicité et la complexité des identités qu'elle a acquises, elle est reconnue par les autres et intégrée au groupe classe mais elle a gardé une autre identité, celle qui n'est pas / plus visible pour les autres, celle de « *scolena* » puisqu'elle dit « *elle est aussi scolena* ». On voit ici la complexité des constructions identitaires à l'œuvre en situation d'exil. Les identités changent, s'accroissent et se complètent. Certaines deviennent invisibles au regard des autres mais font toujours partie de l'identité du sujet lui-même. Son identité sociale a cependant évolué (Norton 1995, 2000) ; ce qui fait qu'elle est acceptée par le groupe : de celle qui était à la place de l'élève donnée en exemple, elle est devenue celle qui est semblable à ses pairs, à ses camarades de classe.

D'autres rappellent de manière plus subtile le regard des pairs porté sur eux, et la marque que cette expérience a laissée en eux. Comme l'explique Nesa :

Nesa : **on est un peu sous-estimés** [...] en fait **personne ne pensait que je pouvais réussir** 'fin ceux de ma classe

Etre accepté par les camarades de classe relève d'une expérience difficile en début de scolarité.

Par ailleurs, même quand la communication devient possible, les représentations des pairs et le regard porté sur eux peuvent être vécus comme discriminatoires et pesants par ces élèves :

Sarem : surtout parfois madame il dit euh quand on leur dit- **quand ils savent qu'on vient d'Afrique il**

dit ah oui ah chez toi il y a ça et ça chez toi
par exemple j'sais pas des fruits il faut être
un peu logique parfois oui chez vous vous avez
aussi des oranges : vous avez des bananes : [...]
bah en fait moi ça m'embêtait un peu parce
qu'il savent pas vraiment c'que c'est après il
disent oui qu'on a rien ok je suis d'accord il
y a des pauvres et tout mais euh les gens ils
vivent pas non plus- euh j'sais pas il y a des
riches et des pauvres c'est tout(.2) après ils
disent oui vous avez la télé vous avez ça vous
avez ça

L'association des lieux d'origine des personnes immigrées à des stéréotypes circulant dans la société ou dans des groupes fait naître un malentendu ; par conséquent un rapport de force inégal s'instaure entre locuteurs, comme l'exprime Sarem. Cette dernière étant positionnée de fait comme pauvre voire miséreux.

4.2.2.1.2. *L'accent : un stigmaté indélébile*

C'est un sujet qui a été abordé par tous les élèves aussi bien dans les entretiens focus group que dans les entretiens individuels. Tous les élèves, presque sans exception, nous ont fait part de leurs questionnements autour de l'accent qui est une des marques distinctives sur lesquels les élèves ne peuvent pas vraiment agir.

Comme le précise Sese : « à notre âge on peut pas l'effacer ». Même s'il peut évoluer, progresser comme certains anciens camarades le lui ont fait remarquer, il considère que c'est un signe distinctif qui marque, stigmatise la différence.

En plus des moqueries subies, l'accent fait peur à certains notamment lorsqu'ils envisagent leur avenir professionnel. Ils sont conscients (et d'ores et déjà convaincus) que cela peut avoir des répercussions préjudiciables sur l'obtention d'un emploi. Ainsi la différence entre Maahir et Sarem est que le premier semble effectivement craindre de subir la discrimination par rapport à ses origines mais aussi par rapport à son accent.

Par ailleurs, le problème posé par l'accent revient aussi régulièrement dans les récits de la plupart de nos sujets, les moqueries des autres élèves envers ces derniers sont courantes.

Pour Manani aussi, l'expérience vécue en classe et les moqueries dont il a pu faire l'objet sont marquantes même s'il montre davantage de recul :

Manani: [...] **moqueries** oui au début c'était **par rapport à mon accent** mais maintenant c'est surtout en cours **je me trompe d'article** des fois je dis le à la place de la **alors ils rigolent tous** alors- (rires)

Avec le temps une distanciation se crée voire un retour sur expérience de ceux qui étaient les instigateurs de ces mêmes moqueries.

Seta : on était **entre amis** et il y a une qui dit tu te rappelle **au début on se moquait de toi** (rires) quand **tu parlais même pas en français** mais là - [...] elle me dit tu te rappelles au début on se moquait de toi quand tu parlais **tu disais ji à la place de je** des trucs comme ça\ j'dis oui oui :: **ça change**

Les anciens bourreaux deviennent des amis : « *ça change* » comme le dit si bien Seta et les situations difficiles vécues donnent lieu à des anecdotes qu'on aime à se rappeler. Pourtant, la remarque de Seta laisse entendre une pointe d'amertume, qui montre la difficulté des situations vécues, même si à présent elles font partie du passé.

On remarque également dans les différents discours que l'accent est un des premiers signes distinctifs qui fait l'objet de moqueries de la part des camarades. Ce point est aussi souligné par Julia lors de l'entretien de groupe :

Julia: [...] en fait il y a deux filles dans ma classe chaque fois que je lisais elles arrêtaient pas de rigoler mais c'était **seulement les deux filles c'était pas toute la classe et** : dans la classe d'anglais il y a la prof qui savait que je venais d'amérique latine et : elle me disait des compliments sur moi et tout ça et un jour elle m'a dit que je lui rappelais shakira (rire tendu) et las filles après elle arrêtaient pas de me harceler avec ça elles me disaient- uhm **je veux pas dire ça- qu'est-ce qu'elles me disaient c'est c'est pas bien euh j'ai pas aimé et** : elles arrêtaient pas de me dire juste parce que la prof elle m'a dit ça **et que je venais d'amérique latine de mon ACCENT tout ça**

Elle est sujette aux moqueries voire aux insultes de la part de centaines camarades de classe en raison de son accent mais aussi de ses origines; ce qui la choque profondément.

La discussion qui s'engage autour de l'accent est intéressante car elle revêt différents aspects.

Pour Maahir, parler sans accent permet de mieux se faire comprendre :

Maahir: si si **c'est mieux si je parle sans accent qu'avec l'accent**

Enq : mais pourquoi qu'est-ce que ça change de parler sans accent/ pourquoi c'est important pour toi/

Maahir: euh **la personne** qui est en face de moi il **comprendra mieux** que-(.2) mieux

Dans l'esprit de Maahir, son accent constitue un frein à la communication comme ce que les camarades renvoient de par leurs remarques à Julia dont l'accent serait « *incompréhensible* ». Même s'il n'y fait pas référence, une expérience similaire à celles que nous évoquions plus haut, peut être à l'origine de ces propos. Par ailleurs, comme le précise Grosjean (2015), c'est effectivement une raison souvent invoquée par les locuteurs parlant avec un accent.

Sese quant à lui, remarque qu'il est difficile « *d'avoir l'accent de la langue que tu vas apprendre* » voire même impossible à son âge :

Sese : [l'accent] je pense que on peut pas **on peut pas l'avoir vraiment à cent pour cent à notre âge** comme ça [...] mais **ça peut s'améliorer mais ça reste quand même c'est compliqué** mais comme j'ai eu un ami [...] quand on c'est parlé il m'a dit c'est bien tu t'es amélioré **ton accent ça ça ça a disparu en fait [...]**mais même quand il-**même s'il a dit ça** ça reste quand même **ça n'a pas disparu** c'est pas pratiquement- (.2)

Enq : oui \ mais toi ça te dérange d'avoir un accent quand tu parles/

Sese: hmm : n::on mais- non c'est- **il faut faire avec**

L'accent est un stigmaté que portent ces élèves étrangers nouvellement arrivés, et malgré tous leurs efforts, ils ne peuvent l'« *annuler* » (Maahir) ni le faire « *disparaître* » (Sese) : il n'y a qu'une seule chose à faire, l'accepter puisqu'il « *faut faire avec* » (Sese).

Pourtant la peur de la discrimination à cause de son accent, est un autre aspect qui devient perceptible dans la discussion qui s'engage entre élèves :

Sarem : c'est vrai **si on veut y aller au travail** il y a **des gens** je sais pas par exemple qui sont pas gentils qui sont entre guillemets **racistes** et il y a des gens comme ça après si on va dans un- dans une entreprise et **on parle avec un accent** ça peut être **possible de ne pas avoir ce travail**

Ne pas être retenu pour un emploi à cause de son accent est une crainte majeure pour certains dont Maahir qui, lorsqu'on pose explicitement la question, à savoir s'ils craignent d'être discriminés du fait de leur accent lors de la recherche d'un emploi, acquiesce en disant « *ah oui !* » (Maahir). Il ressort des différents discours que l'accent représente un paramètre sur lequel les élèves s'accordent ne pas avoir toute latitude d'agir. Sarem souligne d'autant plus les avantages que représenterait de parler sans accent :

Sarem : oui mais parfois je sais pas **si on a pas d'accent les gens peuvent pas vraiment juger qu'on est des étrangers** comme ça mais après **s'ils savent qu'on [est] étrangers** l'accent et tout **ils peuvent pas vraiment nous laisser le poste** donc je pense que je n'sais pas

La peur du jugement des autres est au premier-plan et sa condition d'étrangère rendue visible à travers son accent la fragiliserait dans sa recherche future d'emploi. De fait, ne plus être stigmatisé, ressembler aux autres et se fondre dans la masse des « locuteurs légitimes » (Bourdieu 1977) passerait obligatoirement par un effacement des signes distinctifs, dont l'accent. Cet aspect devient d'autant plus important lorsque « la langue que l'on parle et le groupe auquel elle appartient ne sont pas acceptés » (Grosjean, 2015 :40). Ainsi, aux yeux de Maahir, son accent renverrait à une perception négative non seulement de ses compétences linguistiques mais aussi de son désir d'intégration, pourtant très fort, dans la société d'accueil.

Aussi, comme le précise Auger (2008b) la question de l'accent en contexte scolaire est particulièrement saillante car bien qu'il « ne signifie rien linguistiquement [...], (il) est vu comme le stigmate du « non bilingue » donc attribut d'un élève en échec potentiel» (Auger, 2008b : 31). De fait, il peut aussi mener à une interprétation erronée des compétences linguistiques des sujets comme l'illustrent les propos de Nesa :

Nesa: euh bah à propos de l'accent bah en fait parce que juste que **ceux qui ont l'accent peut-être il pense que** bah ceux qui les écoutent ils pensent que bah **c'est des étrangers enfin ils**

savent pas bien parler le français mais c'est
pas vrai voilà

Même si l'accent ne présume en rien de son niveau de maîtrise de la langue, le locuteur peut en avoir l'impression ou renvoyer cette image à son interlocuteur alors même que cela constitue de fait un trait linguistique caractéristique des personnes plurilingues, précise Grosjean (2015 : 38) puisque « la plupart des bilingues parlent une ou plusieurs de leurs langues avec un accent ». On entrevoit ici le mythe du parfait bilingue qui ne sera vu comme compétent en langue seconde que s'il est capable de s'exprimer à la manière d'un natif. Cette vision en cours dans la société est aussi adoptée par certains de nos sujets pour lesquels l'accent devient une problématique extrêmement importante comme nous venons de le montrer.

4.2.2.1.3. *Expériences positives : Reconnaissance par les pairs*

C'est lorsque l'apprentissage de la langue leur permet de communiquer avec les autres élèves que la relation avec les pairs, essentiellement les camarades de classe, s'apaise et prend une note positive.

Sarem : mais dans la classe franchement il y a **personne qui me croit** que : ça fait deux ans que je suis en France c'est **pas possible** ça veut dire que **quand t'étais chez toi tu parlais français/** (rires) non mais **pas du tout**

Même lorsque cette différence est encore visible (l'accent, en particulier) la réussite scolaire leur permet d'acquérir un capital symbolique qui, de fait, reçoit la reconnaissance des autres. C'est ce qui ressort du discours des Seta lorsqu'elle relate la rencontre d'anciennes camarades de classe qui engagent une conversation avec elle :

Seta : franchement je suis contente parce qu'en fait des fois quand les gens ils disent **quand je parle avec des gens** après ils disent euh **ça fait combien de temps que tu es en France** de trucs comme ça après je dis **ça fait deux ans** après ils disent ah **et déjà au lycée général / c'est génial** après quand des des fois je croise

mes **mes camarades** de classe **enfin mes amis** ou les gens **qui me connaissaient avant** mais on ne se parlaient plus jamais après en rue [dans la rue] on m'a parlé on me dit **mais comme tu parles bien** tu te rappelle c'est eux qui me disent tu te rappelles mais oui ils me disent tu te rappelle **tu ne parlais même pas un mot en français quand tu es venue** alors que **maintenant tu parles mieux que nous**

Bien que par la suite il y ait reconnaissance, les expériences négatives restent très fortement ancrées et la crainte des moqueries est toujours présente. Seta évoque ainsi ses peurs avant la rentrée des classes dans son nouveau lycée.

Seta : oui je me suis dit c'est des français ils vont se moquer de mon accent je sais pas des trucs comme ça mais après quand on faisait connaissance tout le monde j'ai dit bah en fait ça fait deux ans que je suis là et tout haa / c'est pas possible tu parles comme nous c'est pas normal on connaît des gens ça fait dix ans qu'ils sont là ils parlent même pas c'est pas possible comment t'as fait et franchement t'es- après il y en a deux trois qui m'ont fait tu parles quoi comme langue bah je dis arménien russe anglais et tout après ils m'ont dit oh vingt ans après tu vas devenir une de ces femmes et nous on sera toujours- (rires)

La première phrase est un retour sur expérience qui a forgé sa représentation envers ses camarades « *c'est des français ils vont se moquer de mon accent* ». Pourtant l'expérience nouvelle qu'elle sera amenée à vivre lui permettra certainement de réviser sa propre représentation. En effet, comme le précise Auger (2008b), ce sont nos expériences qui forment notre vision du monde, nos représentations. Etre acceptée par les autres malgré sa différence encore perceptible, notamment par son accent, est un accomplissement pour Seta. Elle est intégrée dans la classe et bénéficie de l'admiration des autres. Celle dont on se moquait puisqu'elle ne prononçait pas bien les « je » devient celle qu'on admire et dont par-dessus tout on reconnaît les qualités exceptionnelles. Son plurilinguisme provoque également

l'admiration des autres. De plus, l'empathie des camarades est aussi perceptible. Ils sont tous disposés à l'aider en classe lorsqu'il devient difficile pour elle de suivre certaines parties du cours.

La réussite scolaire est aussi reconnue aux yeux des anciennes camarades devenues « amies » :

Seta : [...] après l'autre mais elle même elle dit [...] **je suis née ici** et tout et **je parle bien** en français **mais j'ai quatre de moyenne** alors toi t'es- euh elle me dit toi t'as combien **t'avais combien** de moyenne au collège **j'ai dit quinze** alors elle m'ont dit **oh mais comment ça se fait/**

Accéder au lycée général représente aussi une reconnaissance aux yeux des pairs. Seta accède ainsi à un statut social élevé, elle est reconnue pour ses efforts et suscite l'admiration des autres.

Seta : **maintenant** quand je les croise **elles me disent t'es où dans quel lycée** bah j'dis je suis au S. ils disent mais **comment ça se fait /** même nous on est au lycée professionnel et **nous on arrive même pas à[y] être** je fais **eh voilà**

« *Eh voilà* », *voilà le chemin parcouru*, pourrions-nous ajouter. Le plaisir d'avoir regagné l'estime d'elle-même grâce à sa réussite scolaire, de par le regard des camarades et en vertu de son accès au lycée général, est évident dans ses propos. Elle existe et elle est légitimée par son nouveau statut d'élève fréquentant un lycée général auquel d'autres, bien que nés en France, se voient refuser l'accès. Elle devient un exemple, et, au travers du récit des autres, elle mesure rétrospectivement le chemin parcouru.

4.2.3. Les relations avec les enseignants

4.2.3.1. *Expériences positives dans la relation avec les enseignants*

En les interrogeant sur leurs relations avec leurs enseignants et leurs expériences vécues au sein de l'école (collège ou lycée), tous les élèves disent n'avoir rencontré que de bons professeurs. Leur vision idéalisée les place dans une situation qu'ils définissent comme

favorable aux apprentissages. Dans l'objectif d'en savoir plus sur les relations enseignants-élèves qui se nouent au sein de la classe et dont on connaît le rôle déterminant dans la réussite scolaire des élèves, nous leur avons posé la question suivante :

Est-ce que vos profs comprennent votre situation / est-ce qu'ils se rendent compte que le français n'est pas votre langue maternelle et que c'est un peu plus dur pour vous ?

Sarem: **oui** franchement moi tous les profs que j'ai-
et : au lycée **j'ai jamais eu de problèmes** avec
eux et **depuis le collège** et jamais eu un prof
qui est pas gentil et qui nous comprend pas et
toutes les profs que j'ai ils **comprennent** et
ils sont **gentils** ils sont **agréables**

Pour d'autres, les enseignants ne savent pas qu'ils ne sont pas nés en France comme le précise entre autres Sabri et Nesa :

Sabri: bah il y a des profs qui **savent même pas que je**
suis pas né en France il y en a un ou deux
comme ça c'est tout

Nesa: moi c'est pareil\ maintenant en fait **on voit**
pas la différence il y a même des professeurs
quand j'leurs dit en fait que j'étais en FLE
bah **ils croient pas**

Nous pouvons ainsi distinguer deux groupes d'élèves : l'un où les élèves doivent se faire connaître comme ayant besoin d'aide et en train d'apprendre la langue française et l'autre qui n'en a plus besoin car il a dépassé ce stade. Ce deuxième groupe est en effet constitué d'élèves qui sont là depuis plus longtemps que les précédents et qui, de plus, ont eu une scolarité suivie dans leur pays. Ainsi, Nesa, Sabri, Lora, Merita, ou encore Sese et Manani, sont en France depuis pratiquement trois ans voire plus et ont connu une scolarité semblable à celle menée en France. De plus, les quatre premiers étant issus de pays européens dont les traditions scolaires se rapprochent de celles de l'école française. Manani et Sese ont tout deux déjà eu de bonnes bases en français suite à une scolarisation partielle française en Afrique (Mauritanie et Congo) d'où une transposition des savoirs scolaires facilitée par leur parcours antérieur. Les autres élèves, quant à eux, ont eu des parcours plus chaotiques, et beaucoup avaient encore à faire face aux exigences scolaires en matière de culture d'apprentissage. Les

quatre élèves mineurs isolés étaient entre autres dans cette situation, tous ayant connu moins de deux ans de scolarisation sauf Maahir qui en était à deux ans et trois mois environ.

Nesa: à chaque fois j'avais- **il y avait des heures en plus** qui me permettaient **pour le français** surtout le vocabulaire c'était ma difficulté **ça m'a rassuré beaucoup** \ les professeurs de français

4.2.3.2. Les expériences négatives dans la relation avec les enseignants

Bien que les élèves ayant participé à nos entretiens aient dans un premier temps déclaré qu'ils n'avaient eu à faire qu'à des enseignants « gentil(s) », au cours des discussions certains souvenirs moins agréables ont ressurgi. Il nous semble pertinent de les mentionner ici, car c'est à travers la prise de conscience de certains agissements parfois pas forcément mal intentionnés que l'on peut induire des effets dévastateurs sur les élèves, sur leur confiance et leur image de soi, autant d'éléments participant à la reconstruction identitaire de ces jeunes en situation d'exil.

Ainsi Julia évoque à travers son récit, une situation qui l'a fortement marquée et qui s'est produite au tout début de son arrivée à l'école :

Julia: moi personnellement c'était mon **cours de musique** la prof elle est un peu hystérique et euh en fait tout le monde cherchait où s'asseoir et moi je trouvais pas et je me mets n'importe où et moi aussi je suis resté assise et après quand tout le monde s'est assis **la prof elle m'a dit quelque chose mais j'avais pas compris** et après **elle a essayé de me le dire en anglais** et **j'ai pas compris non plus** parce que **elle a parlé genre bizarrement** (rires) **avec un accent que j'ai jamais entendu** et elle me dit et après **elle crie à une fille** qui est à côté qui m'a expliqué avant en anglais dans les autres cours et : elle a dit **mais elle parle anglais ou pas** / et elle [la camarade de classe] me dit **doucement** et **avec un meilleur accent** ce que je devais faire parce que la prof elle est un peu hystérique euh il

faut qu'on sorte les affaires juste quand elle nous dit et qu'on mette le sac à droite au lieu de le mettre à gauche et des choses comme ça et : et elle m'a expliqué tout ça mais **mais la prof elle m'a crié un peu quand même [dessus]** parce qu'elle croyait que j'étais comme les autres et après elle a vu que je ne parlais pas et même pas anglais apparemment

Alors même que cette élève essaie de comprendre la situation scolaire dans laquelle elle est plongée sans réelle préparation ni accueil, elle doit faire face à une situation qui l'humilie et qui la choque profondément. Nous comprenons à travers ce récit que l'accueil de cette élève n'a pas été préparé par le corps enseignant, ce qui crée un cas de figure aussi désagréable pour l'une que pour l'autre. Une fois que l'enseignante comprend qu'il s'agit d'une élève allophone, elle tente de s'adresser à elle mais son accent ne permet pas à Julia de la comprendre. Nous pensons aussi que la situation de communication était particulièrement difficile et ne permettait pas d'établir une communication personnelle. La réaction de cette dernière rend compte d'une forme de violence verbale et situationnelle qui l'humilie devant ses camarades : elle subit de fait la violence verbale « *elle m'a crié un peu quand même [dessus]* » puisqu'elle ne satisfait pas aux exigences attendues, à savoir ranger les affaires selon les demandes de cette enseignante. De plus, surprise par « *un accent* » qu'elle n'a jamais entendu auparavant, Julia se retrouve dans l'incapacité de comprendre les propos de l'enseignante alors même qu'elle parle couramment anglais ; ce qui donne suite à une remarque sanctionnant ses compétences de locutrice légitime et compétente par le fait de la remarque de cette dernière « *mais elle parle anglais ou pas* ». En s'adressant ainsi à sa camarade de classe, l'enseignante chosifie l'élève qui se retrouve exclue de la situation de communication puisque comme le dit Julia « *elle a vu que je ne parlais pas [français] et même pas anglais **apparemment*** ». Ce dernier mot (adverbe du coup détonnant, dont la force ironique est amplifiée par sa place en clausule de phrase) montre l'impact profond que cette situation a eu sur cette élève plurilingue. Ce qui devait faire sa force lui est renvoyé comme un échec.

D'autres situations témoignent des représentations et des *a priori* négatifs que certains enseignants ont envers les élèves nouvellement arrivés qu'ils accueillent dans leurs classes. Le témoignage de Lora est saisissant :

Lora: ah au début quand je suis venue en France **le professeur de maths** je je- euh la seule chose

que je détestait chez elle c'était quand **elle regardait pour les devoirs** moi **je les faisais chaque fois** et **chaque fois** quand elle passait **devant** chez moi **elle regardait pas** jamais regardé pas **si j'ai fait mes devoirs** elle s'en fichait que je l'ai fait oui **que j'existe dans son cours**

Ce témoignage est saisissant quant aux effets produits sur cette élève. L'attitude d'indifférence dont fait preuve l'enseignante à l'égard de cette élève prive cette dernière de toute existence au sein même du groupe classe. Elle n'existe pas aux yeux de cette enseignante; pourtant elle continue jour après jour à faire ses devoirs « *je les faisais chaque fois* ». On ne peut que souligner la force de caractère et la résistance dont a fait preuve cette élève devant une telle situation d'exclusion. Elle ne s'est pas résignée, elle a su trouver la force nécessaire pour résister et pour survivre à cette situation, jour après jour. Le soutien familial ainsi que des expériences positives avec d'autres enseignants lui ont donné le recul nécessaire pour ne pas perdre de vue son objectif final, la réussite scolaire. Pourtant, il n'est pas difficile d'imaginer l'impact qu'une telle attitude aurait pu provoquer chez un élève davantage fragilisé et vulnérable (Moro 2004).

D'autres expériences négatives vécues en situation de classe ont été évoquées par les élèves ; malgré tout, ce qui nous a particulièrement marqués, c'est la force de résistance et de résilience dont ont fait preuve ces élèves. Alors même que ces situations ont été vécues de manière extrêmement douloureuse, ils ont chacun su faire preuve de recul, de sang-froid, de distanciation critique afin de prendre sur eux des réactions inappropriées de la part de professeurs qui, à leurs yeux (et à ceux de leurs parents), sont susceptibles (et d'ailleurs continuent) d'incarner une autorité éthique et professionnelle incontestable.

4.2.4. Les représentations des élèves envers les enseignants

Le respect et l'estime des professeurs qu'ils ont côtoyés caractérisent les discours des élèves. Ils reconnaissent le rôle primordial que revêt leur rencontre avec de *bons professeurs* qui leur ont permis de surmonter leurs difficultés dans les apprentissages. Bien qu'ils aient eu recours à un certain nombre de ressources personnelles, il ressort de leurs discours que les enseignants occupent une place déterminante dans leur réussite scolaire. Leur regard sur les enseignants en témoigne dans ce sens :

Julia: [...] les profs [...] ce sont ceux qui vont l'aider pour son avenir

Fidela: je pense que c'est grâce à les profs que tu peux faire une chose de ta vie sans les profs jamais on va faire les grands choses oui pour étudier c'est les profs pour faire ça c'est le prof mais les gens ils comprennent pas ça

En évoquant les critères qu'un bon enseignant requiert, ils soulignent les traits suivants :

Nesa: c'est un professeur qui suit les élèves qui les aide

Sarem: déjà il faut qu'il soit **patient** et euh : et encore euh j'sais pas de **donner le meilleur pour ses élèves** et pour moi-

Sabri: explique doucement aussi [...] expliquer parler doucement comme ça on comprend- on enregistre ce qu'il dit

A partir de la discussion engagée autour de la définition de ce qu'est, selon eux, un bon professeur, ils ont été particulièrement précis dans leurs propos. On a ainsi vu apparaître en premier des qualités personnelles et d'empathie que tout bon professeur doit posséder. C'est ce que souligne aussi l'anthropologue américain Ogbu (2003) dans son étude menée auprès de groupes de jeunes urbains issus des minorités noires aux Etats-Unis et qui mettra en «évidence deux modèles de discours existants entre enseignants et élèves». Selon Ogbu (2003), il existe notamment dans les rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, une différence entre les élèves dont les familles auraient choisi d'immigrer aux Etats-Unis et ceux qui ont été forcés de s'y rendre. Dans le premier cas, les élèves se rapportent à leurs professeurs d'une manière utilitaire et pragmatique car ce qui leur importe c'est la transmission de savoirs et de connaissances utiles à leur égard. Tandis que les élèves faisant partie du deuxième groupe agissent selon un modèle de bienveillance (*caring*) puisque ce qui leur importe dans la relation avec les enseignants c'est que l'enseignant s'intéresse à eux, prenne soin d'eux et leur manifeste une attention particulière. En somme, la place accordée à l'affectivité dans la transmission des savoirs et des connaissances est prépondérante dans ce cas. Ce qui distingue ces deux groupes, selon Ogbu, c'est la performance scolaire qu'atteignent les jeunes qui en font partie. Ainsi ceux qui appartiennent aux groupes d'immigrants volontaires réussissent mieux à l'école que les seconds. Luciak (2004), en s'appuyant sur les travaux d'Ogbu, étudie la pertinence éventuelle de sa théorie dans le

contexte européen, notamment dans la recherche des variables pouvant expliquer les performances scolaires des différentes minorités en Europe. En se référant à Ogbu, il précise que les travailleurs immigrés et les demandeurs d'asile ne peuvent pas être considérés comme des immigrés volontaires (telle que définie dans la théorie d'Ogbu). Puisque les réfugiés ne choisissent pas librement de quitter leur pays mais sont contraints par les événements extérieurs. Cependant lorsqu'ils s'installent dans le pays d'accueil, ils peuvent adopter des attitudes similaires à celles des minorités immigrées volontaires qui de fait permettront à leurs enfants de réussir à l'école. Cependant ce que nous observons à partir de l'étude des discours de nos sujets, c'est qu'effectivement nous sommes en face de jeunes (et de familles) qui sont en réussite scolaire et qui ont des aspirations élevées par rapport aux études et, en même temps, ils accordent une part importante au côté affectif de la relation qui les lie à l'enseignant.

Le bon professeur doit également être attentif aux besoins des élèves, comme le souligne Maahir qui se réfère à sa propre expérience d'élève:

Maahir: il y a euh le bon prof pouvait m'expliquer et moi aussi **j'avais besoin de quelqu'un** qu'il pouvait expliquer **m'expliquer clairement** [...] **j'avais des profs qui m'expliquaient clairement** voilà

Pourtant certains élèves évoqueront la difficulté à laquelle peut être confronté l'enseignant dans sa prise en compte de la différence quant aux besoins spécifiques des élèves immigrés, comme eux :

Sarem : mais après si on pense que oui il y a pas que toi qu'y a qui comprend pas en fait j'suis aussi d'un côté j'suis d'accord avec aussi parce que **si dans la classe s'il y a euh trente élèves et s'il y a que moi qui comprends pas** c'qu'il dit donc euh **c'est vrai il peut pas toujours être avec moi** de : oui il-

Sese: mais après **ça devient dur difficile d'expliquer doucement à chaque fois** [...] après il y a d'autres profs il dit une phrase une fois et toi si t'as pas suivi tant pis pour toi soit il va parler il va parler et toi **tu dois prendre des notes** donc des prises de notes donc **tu dois essayer** de prendre ce qu'il a dit après après

essayer de construire ta propre phase donc **faut**
s'habituer-

Les discussions engagées montrent beaucoup de recul sur leur vision du métier d'enseignant. Ils sont à même de justifier certains comportements parmi ceux vécus négativement par certains comme une forme de nécessité voire une forme d'aide dans l'apprentissage du français. Faisant contre mauvaise fortune bon cœur, ils parviennent à tirer bénéfice de contraintes fortes, quasi rédhibitoires : expliquer lentement mais on ne peut pas tout le temps ; aller vite permet d'apprendre à prendre des notes à reformuler dans ses propres mots (Sese, Nesa) ; ne pas monopoliser l'attention alors qu'on est la seule à ne pas comprendre (Sarem). Nous observons ainsi que bien des critiques sont justifiées par les élèves en reportant la responsabilité de l'acte sur eux-mêmes. Il leur incombe en effet de s'adapter, de ne pas être un frein à l'apprentissage des autres (Sarem), car finalement c'est pour leur bien, leur réussite scolaire. Pourtant, il n'est pas inutile de réfléchir à partir de ces expériences à la manière dont le système en place pourrait être à même de proposer certaines adaptations, et ce en vue de faciliter les apprentissages scolaires notamment en ne reportant pas ces responsabilités sur le sujet lui-même. C'est ce que suggèrent de Jong (2011) et Weber (2014) qui plaident en faveur d'une pédagogie plus flexible et un système plus juste pour tous les élèves (nous avons plus longuement développé cette réflexion dans notre deuxième chapitre consacré à la théorie).

Afin de recueillir davantage d'aspects nous donnant accès aux représentations des élèves nouvellement arrivés envers les enseignants, nous avons posé la question selon l'approche binaire contrastante *bons* versus *mauvais* professeurs. L'accès par ce biais aux représentations des élèves s'est avéré en effet beaucoup plus riche :

- Enq: C'est quoi pour vous **un mauvais prof** ?
- Nesa : mauvais prof/ moi je pense que c'est un prof **qui n'arrive pas à gérer la classe** déjà\ je trouve : oui parce que **ça empêche de travailler**
- Sese : qui **arrive pas à expliquer** à :: (.3) à e- à **faire comprendre aux élèves** mais vraiment **ce qu'il- ce que: on attend d'eux**
- Sarem : bah pour moi un prof- euh un mauvais prof c'est **s'il aime pas son métier** je sais pas par exemple : s'il aime pas son métier **il peut pas nous comprendre** il peut pas : par exemple il dit- il va parler il va dire oui aujourd'hui **je dois faire ça** avec vous hop **si vous comprenez vous comprenez si vous comprenez pas tant pis/**

pour ça c'est franchement pour moi il aime pas
du tout son travail **c'est pas son métier**

Pour être un bon professeur, il faut aimer son métier ; cela semble primordial pour Sarem. C'est une condition nécessaire afin de pouvoir s'intéresser aux élèves et à leurs situations, « *les comprendre* ». Elle suggère ainsi qu'il faut avoir une certaine passion pour pouvoir satisfaire à cette tâche si complexe qu'est la transmission des savoirs. Autrement il ne s'agirait que d'une obligation « *aujourd'hui je **dois** faire ça avec vous hop* » (Sarem). Pour Sese, il est important aussi que l'enseignant puisse « *faire comprendre aux élèves **ce qu'on attend d'eux*** » (Sese). De par ces propos, il suggère que les élèves peuvent avoir du mal à identifier les objectifs et les attentes des enseignants. Le besoin d'un enseignement plus explicite par rapport aux résultats attendus d'un devoir est ainsi mis en lumière. Troisième élément, qui ressort nettement du discours des élèves concerne la gestion de la classe. Avoir un environnement calme pour pouvoir travailler sereinement est primordial car autrement « *ça empêche de travailler* » (Nesa).

4.3. L'apprentissage du français langue seconde par les élèves nouvellement arrivés en France

A l'école, comme l'affirme Galligani (2009) « la langue exerce un double pouvoir d'inclusion et d'exclusion ; en effet, elle est indéniablement un vecteur d'intégration mais elle est aussi un marqueur de discrimination dans cet espace francophone où le non-partage de la langue commune avec le reste du public scolaire est un signe d'étrangeté » (Galligani, 2009 : 149).

Pour les élèves nouvellement arrivés, la langue de l'école, le français, est une langue étrangère se situant plus ou moins à distance avec sa ou ses langue(s) première(s). Présentée comme facteur d'intégration privilégiée par les textes officiels, « elle est *in facto* un marqueur discriminatoire » (Galligani, 2009 :152). En effet, les textes officiels plus anciens comme plus récents assignent à l'école une fonction intégrative à la fois scolaire, sociale mais aussi professionnelle en développant, comme le précisent ces textes, « des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle » (MEN 2012a). Cette intégration est soumise à la maîtrise de la langue de l'école car « cette inclusion

passer par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible » (*Ibid*).

De par l'importance que revêt l'apprentissage de la langue en tant que vecteur d'intégration, nous allons, dans cette partie, nous intéresser au vécu scolaire et aux expériences des élèves en lien avec l'apprentissage du français.

4.3.1. Regard des autres et image de soi

- SA : [...] **quand on ne sait pas parler français** ou quand on comprend pas **ça veut pas dire qu'on est débile** ou qu'on est-
- Enq : ah bah non ah je pense bien j'espère bien
- SA : **et j'sais pas peut être il y a quelqu'un qui dit** : après :
- Enq : donc tu penses-
- SA : **on est AUSSI capable de le faire plus que les autres ou comme les autres**

Croire en soi est la base même de la réussite scolaire. Ici on est en présence d'une forte affirmation de soi et de ses compétences. Comme nous l'avons déjà précisé dans la partie théorique de notre chapitre. Pour se reconstruire, l'élève a besoin de se construire tout d'abord une image positive de lui-même. Cette image positive naît dans l'interaction avec autrui, enseignants, pairs et parents. C'est pourquoi l'interaction entre ces différents niveaux s'avère nécessaire. L'élève a besoin d'être reconnu et accepté pour se reconstruire une identité forte et positive et s'assurer la réussite scolaire.

4.3.2. 'Aujourd'hui j'y arrive pas mais demain je vais arriver'

Lorsqu'on commence à apprendre la langue les doutes font surface. En effet, en fonction des expériences scolaires précédentes ainsi que des expériences actuelles, une importance plus ou moins longue est allouée. En effet, si tous les élèves manifestaient des peurs devant l'apprentissage du français et devant l'inconnu en termes de réussite plus ou moins rapide,

pour certains cet apprentissage se révèle être une véritable source d'angoisses et de doutes, même au bout de deux ans d'apprentissage. Ce qui est frappant dans le discours de Rafi, c'est à quel point il se focalise sur ses difficultés en langue française. Il se dit à lui-même en riant qu'il maîtrise mal le français, et son discours reflète ses doutes quant à devenir un jour performant en français :

Rafi: **je me demande** parfois est-ce que **je peux arriver** pour parler très très bien français comprendre tout **je sais pas si j'arrive/**

On reconnaît ici l'insécurité linguistique qu'il vit à travers ses mots. Quand nous lui demandons de nous en dire plus, de nous parler des moyens qu'il peut mobiliser pour s'améliorer, il répond la même chose que la plupart des élèves :

Rafi: (.3) euh je sais pas **il faut que je travaille vraiment** et **j'arrive un jour à à parler très très bien français** comme les autres

S'intégrer, parler comme les autres, est un idéal qui lui semble pour l'instant inatteignable. Et il ajoute :

Rafi: **quand je regarde les autres** comme il parle bien français et tout je me suis dit **pourquoi moi je ne peux pas parler très bien français** aussi mais je me suis dit parfois je me suis dit **j'y arriverais jamais**

Lorsque nous lui demandons comment il parle sa langue maternelle avec ses amis, il nous répond qu'il parle bien. Dans le cas de Rafi, il est évident qu'il rencontre de réelles difficultés pour apprendre le français mais aussi à apprendre par le français (en ce qui concerne les autres matières scolaires). On remarque également qu'il ne voit ses compétences linguistiques qu'en termes de déficit. De fait, il a intériorisé le discours du déficit tel qu'il apparaît notamment dans les politiques linguistiques éducatives. Par conséquent, il est incapable de reconnaître tout ce qu'il a déjà appris en deux ans de scolarisation⁵⁹. Le discours institutionnel à travers le discours du déficit le déstabilise car le niveau de langue qu'il souhaiterait atteindre lui semble inatteignable.

⁵⁹ Nous précisons ici qu'au bout de deux ans de scolarisation, il a passé le niveau B1 du DELF qu'il a obtenu avec une moyenne de 85/100 ce qui prouve qu'il a acquis un niveau de compétences tout à fait satisfaisant en langue française.

Il convient ici de préciser que Rafi pourrait tirer un grand bénéfice d'un soutien des apprentissages dans sa langue première, le farsi, d'une part, pour son développement identitaire mais aussi pour le prémunir contre le sentiment constant d'insécurité qu'il ressent. De plus, lorsqu'il relate ses expériences passées en Iran alors qu'il travaillait sur les chantiers de construction en tant que carreleur, il nous fait part de ses nombreux acquis, à savoir qu'il sait comment lire les dessins 3D et comment calculer les mesures à partir d'un plan. De par sa formation au lycée professionnel, il a ainsi su conjuguer ses acquis antérieurs avec les apprentissages actuels et ainsi développer son vocabulaire spécifique avec toute une série de mots spécifiques du domaine professionnel qu'il étudie. Il considère également que cet apprentissage ne lui semble pas du tout difficile car il est passionné par ce qu'il apprend :

Rafi: oui et quand je viens **à la maison et je vais sur Internet je regarde les trucs d'architectes** et plein de maisons qu'ils font le plan et tout [...] **on travaille on révisé ça vient tout seul**

Le travail scolaire ainsi lié à la passion « *vient tout seul* » et ne le met plus en insécurité face aux apprentissages qui, au contraire, lui semblent faciles.

Une autre élève, Fidela, témoigne également des difficultés que lui pose encore l'apprentissage du français. Mais, contrairement à Rafi, elle fait preuve d'une grande détermination et déclare ne pas avoir peur de parler, même si elle risque les moqueries des autres. Elle en parle ainsi :

Fidela: mais moi j'ai pas peur moi je fais j'ai pas peur parce que au début c'était comme ça les gens sont là moi je comprends même pas mais moi je laisse comme il est parce que comme ça je comprends plusieurs choses (.2) **si j'ai peur non je sais pas je parle pas je dis ça non on va me rigoler jamais je vas pas compris** euh les phrases pour ça euh **j'ai pas peur de rien je suis capable et : aujourd'hui j'arrive pas mais demain je va arriver**

Elle témoigne avec brio de son courage et des choix audacieux qu'elle fait pour s'engager dans la discussion avec les autres. Elle sait que seul l'accès au réseau des locuteurs qui parlent la langue cible (Norton 2000) lui permettra de progresser efficacement et rapidement en français. Et même si, comme elle le précise si bien « *aujourd'hui j'arrive pas mais demain je*

va[is] arriver » son discours reflète sa détermination; elle sait qu'elle y arrivera et fait tout pour y arriver.

De plus, elle raconte avec une pointe d'humour de quelle manière elle engage la discussion avec des inconnus. Tout d'abord, elle les prévient en leur disant qu'un an auparavant elle ne parlait pas du tout français et qu'il est possible que son interlocuteur ne comprenne pas très bien ses propos. Malgré tout, elle s'invite dans la discussion sans aucune crainte :

Fidela: moi avant que je parle je dis je ne parle même pas français euh :: je suis jusqu'à un an ici je sais pas si tu vas comprendre tout\ c'est tout (.2) et si vous voulez je parle si vous voulez pas je parle aussi (rires des participants)

En disant « *si vous voulez je parle, si vous voulez pas je parle aussi* », à savoir je parle quand même, elle prend le pouvoir dans l'acte de communication et elle « impose l'écoute » à ses pairs (Bourdieu 1977). Elle poursuit son objectif qu'elle ne pourra atteindre, elle le sait, que par la pratique active de la langue cible.

4.3.3. Apprendre le français, un impératif

Puisqu'on ne peut avoir d'aide extérieure parfois *on est obligé d'apprendre* le français :

Sarem: mais après quand quand il y a personne qui nous parle notre langue **on est obligé on est obligé** de -

Nesa: **de faire avec**

Sarem: **de se débrouiller** d'essayer de se **de s'exprimer** donc après c'est vrais par exemple il y a- moi je vois des- il y a une éducatrice elle me dit bah écoute Sarem moi mes parents qui ça fait ça fait des années qui sont en France mais ils parlent même pas comme toi donc (rires) c'est carrément incroyable (rires des autres participants) comme tu parles (rires) je dit bah écoute moi **je parle toujours à l'école** ou j'sais pas : **avec mes copines je parle toujours le français** et après quand : j'sais pas **quand on a pas le choix** j'sais pas parfois **on apprend**

le plus vite possible ou on veut apprendre le plus vite possible [...] et surtout si on a envie

La reconnaissance des autres constitue également une source de motivation supplémentaire pour cette élève.

L'obligation d'apprendre la langue est aussi mise en évidence par les propos de Nesa :

Nesa: [**le français**] en fait c'est devenu le- euh la- **notre langue de tous les jours** à chaque fois on va acheter quelque chose **il faut parler français** enfin partout où on va c'est du français **on était obligé de se débrouiller**

En utilisant les verbes de modalité du devoir et de l'impératif, (« *il faut* », « *on était obligé* »), il montre à quel point il lui est de la plus haute importance à acquérir le plus de connaissances possibles en langue française :

Maahir: **de pouvoir parler** avec des gens **de communiquer** de- **ce qu'on veut dire** et **ce qu'on voulait savoir** et moi je- ça m'posais vraiment au début des problèmes je ne savais pas comment je devais m'exprimer et là aussi où j'étais **j'étais obligé d'apprendre la langue** franchement **je faisais tout pour que je puisse apprendre la langue française** et voilà: j'ai fini par l'apprendre

4.3.4.Apprendre le français: pour se faire des amis et rompre l'isolement

Bien que tous n'aient pas expérimenté un sentiment d'exclusion, la plupart des élèves nous ont fait part de son isolement social dans ce premier temps où ils ne savaient pas encore parler la langue.

Maahir: au début **ça me posait des problèmes pour me faire des amis** [...] bah parce que moi j'étais directement en troisième et **je n'comprendais pas la langue**\ ils venaient me parler mais **moi je ne comprendais pas ce qu'ils disaient** après là ça(.2) **ça me touchait eux ils venaient me parler et moi je n'comprendais pas** (.2) et : après ils **repartaient** voilà après quand je suis

parti **au lycée** ça me posait **pas de problème** pour faire des amis **je me suis fait vite des amis** [...] au lycée c'était plus facile je parlais la langue déjà et(.2) je(.2) **de pouvoir parler la langue et s'exprimer parler avec les autres donc c'est j'me suis fait des amis** [...] et en troisième je n'parlais pas\(.2) et : ils venaient me parler ils étaient très gentils avec mais moi je n'pouvais pas leur parler (rires)

D'autres élèves nous font aussi part de leur sentiment d'isolement :

Fidela: **au début c'était très très difficile** parce que la situation que j'avais et c'étais difficile d'abord **je connaissais même pas personne** j'habite toute seule et c'était difficile parce que **j'ai pas rencontré des personnes que je connais** tout ça [...] **je reste chez moi je regarde la télé j'écoute la musique de mon pays** [et pour trouver des amis] **c'était pas facile** parce que **il y avait pas personne qui parlait la même langue que moi**

Le besoin de se conformer : « être comme les autres »

Se comparer aux élèves français, se situer par rapport aux pairs, c'est important. Dans ce discours, Maahir insiste sur sa grande capacité à faire face aux exigences de l'école. Toutefois, si une difficulté fait surface, elle n'est plus stigmatisante comme elle aurait pu l'être auparavant mais lui permet ici de s'approcher des autres, d'être comme eux.

Maahir: en particulier aujourd'hui moi je suis en lycée professionnel et **je me sens libre** pour moi c'est **c'est plus facile** c'est là-bas **c'est rien de difficile au lycée professionnel** il n'y a **rien qui me pose des problèmes** [...] avec mon niveau de français ça va je suis à peu près par rapport à des autres **je suis à peu près avec eux** il y a des élèves qui sont nés en France et **ils ont les mêmes problèmes que moi** et donc compréhension et tout ça et avec mon

niveau de français **je peux me débrouiller facilement** à l'école.

C'est ce qui est également évoqué par Sese lorsqu'il décrit ses difficultés à développer ses propos. Les camarades ont les mêmes problèmes que lui :

Sarem: mais **il y en a aussi des français qui sait pas écrire** quoi (rires des participants) j'connais **un qui me dit franchement comment ça s'écrit** et je lui ai dit ça euh **ça s'écrit avec e s t** c'est **le verbe être ou avoir** (rires) ça veut dire on est pas la seule (rires)

Se conformer / s'intégrer pour reconstruire son identité

Lora : c'est la même chose que Merita ils savent pas que avant j'avais Scolena hum je sais pas si c'est mieux pour moi je sais pas je pense que **d'un côté c'est bien mais d'un autre c'est moins bien**

Enq : pourquoi c'est moins bien ?

Lora : ils pensent que je suis l'élève- euh **une élève normale** comme les autres que je suis : euh : comment on dit que je :: euh

Merita: que tu es née ici

Lora : oui que que j'apprends les choses comme les autres que je suis habituée je sais tout **mais ils savent pas que je suis Scolena**

Apprendre le français pour reconstruire son identité et l'estime de soi, c'est ce qui est mis en lumière par les propos de Lora. De fait, elle a acquis une nouvelle identité de locutrices légitime, elle est intégrée dans la classe au point qu'il n'y a plus rien qui la différencie des autres. Toutefois, elle garde en elle son autre identité, celle qui la rappelle à son ancien statut d'élève migrante, celle de « Scolena ».

Sarem: bah moi franchement bah par rapport à le français je pense que- **je suis fière de moi** déjà\ euh depuis que : euh **ça fait deux ans que je suis en France** et **je savais même pas parler un mot** je savais pas du tout donc euh là je :

j'comprends j'sais pas oui je parle et je comprends c'qu'il me dit si j'ai besoin donc de dire quelque chose les gens ils comprennent: vite

4.3.5. Apprendre le français pour s'affirmer et retrouver sa « voix »

L'affirmation de sa nouvelle identité passe par l'affirmation de soi en tant que *locuteur légitime* (Bourdieu 1977) et compétent. C'est ce qui est mis en avant par le discours de cette élève :

Lora : ah oui moi oui **je pense que mon français a un niveau haut** et je sais avant au début quand je ne savais rien j'avais peur et j'avais pas trop envie de parler en cours **j'avais peur que les gens vont rigoler comment je parle, mon accent** là déjà je parle en cours de français je parle je lève la main j'écris des mots sur le tableau tout le temps quand j'ai la possibilité j'ai les : uhm **j'ai les connaissances nécessaires** pour le- euh pour répondre aux questions **j'ai pas peur même s'ils me rigolent à mon accent** ou quelque chose comme ça j'ai- uhm : **oui c'est mieux c'est mieux je peux lui répondre oui**

Ces paroles traduisent une image de soi positive, elle considère avoir atteint un niveau suffisamment élevé en français pour s'octroyer le droit à la parole. Elle décrit très précisément ce que ses nouvelles compétences lui permettent de faire : parler en cours de français, aller devant les autres pour écrire au tableau, en un mot s'exposer au regard et aux jugements des autres dans un cours aussi symbolique que le cours de français. Ceci ne peut se faire que lorsqu'on a acquis suffisamment de force pour se sentir capable de l'affronter. Cela témoigne assurément de sa « puissance d'agir », de son *empowerment* qui lui permet de se rassurer mais aussi de prendre des risques. Car elle se sent en même temps suffisamment puissante pour y faire face, maintenant « *je peux lui répondre* ». Par ces mots, nous comprenons qu'elle fait référence au passé, lorsqu'elle était réduite au silence face aux moqueries des autres. Aujourd'hui, elle n'est plus « *powerless* » ni « *voiceless* » comme elle a pu l'être auparavant.

Ce sont des propos similaires qui sont tenus par Julia lorsqu'elle évoque sa relation aux autres :

Julia : moi **j'arrive à mieux parler je comprends tout** :
presque tout juste les mots compliqués en
français c'est **juste les autres qui aiment pas
mon accent** ils disent que c'est un accent
incom- incomp- **incompréhensible** et-
Enq : incompréhensible/ eh ben pourtant nous on te
comprend
Lora : **oui** (rires des participants)
Julia : des trucs comme ça ça arrive encore euh c'est
moins que au début **mais maintenant j'peux
répondre je peux leur dire** : (rires)

Cet autre extrait est également représentatif de l'affirmation de son identité, forte et confiante. Elle n'est plus réduite au silence car en développant ses compétences en langue seconde elle a acquis une voix « *mais maintenant je peux répondre je peux leur dire* ». Comme dans l'exemple précédent, par ses mots nous accédons au vécu difficile qu'elle laisse derrière elle. Bien que certaines moqueries perdurent, que certains camarades continuent à la stigmatiser, à la rappeler à sa situation d'immigrée, tout comme Lora, elle peut aujourd'hui y faire face.

4.3.5.1. Apprendre le français un parcours difficile

Nesa : surtout la difficulté en fait c'était en
français et en cours normal quand on avait des
textes avec des questions\ c'était très
difficile il y avait plein de mots qu'on: que
j'comprendais pas

Les mauvaises notes marquent. Il faut accepter son statut de mauvaise élève et continuer à travailler pour qu'un jour les efforts soient récompensés.

Nesa: oui moi en fait quand j'ai commencé en français
c'est vrai au début je ne savais pas le
français **j'ai eu un deux sur dix** sur un test de

compréhension c'est vrai que **c'était au début j'avais peur quand je suis rentré à la maison** parce que c'est vrai **j'étais pas habituée à avoir de mauvaises notes** dans mon pays quand je suis rentrée à la maison **j'ai commencé à pleurer j'ai dit merci un deux sur dix** (rires) [...] mais **en fait il faut faire avec on s'y on s'habitue** \ maintenant j'ai des dix-sept dix-huit à chaque fois

Pourtant on comprend par ses propos qu'elle a vécu toute une série de pertes qui découlent de sa situation d'élève migrante nouvellement arrivée (Pavlenko, 1998) dont celle de son identité de bonne élève, qu'elle a été dans son pays. On ressent par ses mots la détresse qu'elle a vécue et la peur que cela a fait naître en elle. Pourtant dans l'immédiat, elle ne peut que « faire avec » et elle avoue même avec une pointe de regret « on s'y habitue ». Nous ne pouvons que nous poser la question en quoi une telle expérience peut-elle être bénéfique pour un élève ? Ne ferait-il que le décourager si de peu, il n'a pas les ressources (individuelles et familiales) pour résister à cette « chute ».

Les encouragements de son professeur, avec les remarques, laissent un souvenir encore très présent dans son esprit malgré la distance des événements.

Seta: en fait monsieur B [le prof principal] il m'a dit :: euh **à chaque fois quand il y avait un contrôle** [en histoire-géographie] **même chaque fois quand j'avais pas une bonne note il m'écrivait t'arriveras ne te décourages pas travaille** et voilà\ je pense vu que j'ai travaillé non / ils se sont dit voilà **elle travaille elle y arrivera** et puis **les profs sont gentils** et ils sont (rires) voilà.

La difficulté est plus marquée à l'écrit, notamment pour ce qui relève de la rédaction. Ce point est mentionné par plusieurs élèves :

Sese: non non c'est juste à propos des commentaires parce que nous quand il faut faire par exemple quand on faisait les épreuves blancs de français et il fallait faire des commentaires

parfois des commentaires qui doivent faire une copie double et moi ça j'arrive pas faire\ et je suis pas le seul [...] il y a aussi d'autres classes mais je comprends j'arrive à comprendre mais j'ai des: j'arrive pas trop à développer:

L'étude des poèmes est autre difficulté mentionnée par les élèves nouvellement arrivés :

Sabri: franchement c'était trop dur parce les poèmes je ne comprenais pas le sens ce que ça voulait dire j'connais lire à lire mais peut-être **j'comprendais le mot mais j'comprendais pas le sens de la phrase** je comprenais presque rien en fait j'essayais de développer mais de temps en temps c'était pas ça

La polysémie et la lecture tabulaire que requiert la lecture d'un poème constituent une autre difficulté dans l'étude des textes littéraires bien plus que dans celle des textes plus techniques auxquels les élèves sont confrontés.

Sarem: après le français y a pas UN mot j'sais pas: y a y a **deux trois SEns/** y a pas que : [...] **un mot ça veut pas dire que : une chose** ça veut dire beau- (rires des participants) **ça veut dire trois choses quatre choses** j'sais pas ça veut dire **si on connait pas un mot ça veut dire qu'on sais pas deux ou trois choses**

Cette élève se rend compte de la difficulté et des répercussions que cela a sur la maîtrise de la langue. Connaître le sens premier du mot ne suffit pas. La complexité de l'étude de la langue est mise en avant dans son discours.

Le contrôle de connaissances représente aussi une difficulté supplémentaire : ne pas adapter le contrôle est difficilement vécu car cette contrainte la place devant l'échec assuré.

Sarem: bah forcément il y a aussi des mots spécifiques mais quand il y a un contrôle ou quelque chose comme ça bah **le prof il pense pas qu'il y a que des étrangers dans la classe** il pense pas bah oui ils vont pas comprendre donc il fait quand même **il croit qu'on a le même niveau** que les autres **on est obligé de faire le même** euh

Enq : la même chose

Sarem: la même chose que les autres **après si on ne comprend pas bah si tu comprends pas c'est tant pis**

Enq : est-ce que tu demandes de l'aide /

Sarem : si je demande mais après la les profs il dit bon **on peut pas vous aider tout on peut pas faire tout à votre place il faut que vous essayez aussi d'avancer(.2)**

Enq : d'accord

Sarem : **après bon il y a y en a des professeurs qui comprennent qui :**

4.3.5.2. *Faire appel à toutes les ressources disponibles*

Sabri: bah j'sais pas j'travaillais à la maison et bah j'venais déjà ici [en cours de FLS] pour apprendre mieux déjà le français après : bah j'ai appris en parlant avec les autres comme ça

Trois stratégies complémentaires sont ainsi énumérées : le travail à la maison, les cours de français langue seconde et l'interaction avec les pairs. Cet élève analyse très bien ce qui lui a permis de réussir et de devenir un très bon élève. Il montre aussi que ce qui l'a aidé, ce sont les acquis antérieurs de sa scolarité en Italie, notamment pour l'anglais et les maths.

Sabri: bah déjà dans les résultats c'était déjà **l'anglais que je faisais déjà en Italie que je savais**

Enq : oui

Sabri: après l'histoire maths tout ça je faisais déjà donc **je savais plus**

Enq : pourquoi tu penses qu'en maths tu arrivais /

Sabri: euh parce que **j'avais déjà des bases** euh-

Nesa : oui

Sabri: **quand j'étais en Italie** et tout ça

Quand nous l'interrogeons sur sa réussite, notamment en histoire, alors qu'il parlait peu le français mais obtenait pourtant de bonnes notes, il nous répond :

Sabri: parce que déjà **j'étais intéressé par l'histoire** et ça m'a aidé plus parce que j'étais intéressé

L'intérêt pour une matière fait naître la motivation scolaire lui permettant d'accomplir le travail même si c'est difficile.

Les ressources personnelles : La motivation

Norton (1995, 2000), dans son étude auprès de six femmes immigrées aux Etats-Unis et leurs relations avec l'apprentissage de la langue seconde (l'anglais), propose de s'intéresser à la notion *d'investissement (investment)* qui, contrairement à celle de *motivation*, prend en compte les dimensions sociales et historiques à l'oeuvre dans la relation entre les sujets et la langue cible. Ainsi, l'apprenant de langue est vu comme ayant une identité sociale complexe et des désirs multiples. En ce sens, dans leurs actes de paroles, les locuteurs de langue seconde vont constamment organiser et réorganiser leurs perceptions d'eux-mêmes donc de leur identité ainsi que leur positionnement par rapport à l'environnement social dans lequel ils évoluent (Norton, 1995 :18). Comme le précise Norton (1995), l'investissement dans l'apprentissage de la langue seconde représente également un investissement dans son identité sociale, une identité en constante évolution dans l'espace et dans le temps. De plus, lorsque les apprenants s'investissent dans la langue seconde, ils le font parce qu'ils comprennent que cela leur permettra d'accéder à un ensemble de ressources symboliques et éventuellement matérielles qui auront pour effet d'augmenter leur capital culturel (Norton, 1995 :17).

Les propos de Lora illustrent parfaitement cet état d'esprit :

Lora: **il faut avoir la volonté** et il faut qu'on soit **motivés pour apprendre** comme ça **on va réussir**
euh : il faut qu'on fait **beaucoup des exercices**
il faut qu'on s'entraîne (.2) euh sur des
choses en français si on est dans le pays ou
c'est parlé la langue française **on peut on peut**
comprendre mieux les choses (.2) aussi **le**
contact avec les personnes

L'apprentissage de la langue donnera de fait accès à la réussite, à la compréhension des choses plus largement aussi dans la société, « dans le pays » et permet également « *le contact avec les personnes* ».

Une grande volonté d'apprendre qui se manifeste par le stress mais aussi par l'écoute de la radio la pendant la nuit de peur de ne pas apprendre suffisamment vite :

Maahir: moi en rentrant en rentrant de l'école j'ai regardé la télé et **quand je dormais je laissais la radio allumée toute la nuit**
(rires des participants)

Enq : pourquoi /

Sarem: ah punaises

Maahir: (rires) euh comme ça après à un moment donné (.4) parfois **ça m'arrivait dans la nuit de rêver que je suis en train d'étudier le français** et (.3)

On voit ici l'enjeu que cela représente pour cet élève d'apprendre le français. Il essaie par tous les moyens de trouver des solutions susceptibles de lever ses appréhensions et de le motiver dans la consolidation de ses compétences en français.

Maahir: et voilà mais **je stressais d'apprendre le français** et dans mes rêves aussi je stressais mais **maintenant je suis arrivé à apprendre la langue française**

Enq : oui donc c'est pas que en classe que ça se passait

Maahir: non c'est pas que en classe que ça se passait et **c'est ma motivation aussi elle m'a aidée**

L'investissement personnel dans le travail scolaire est visible à travers le discours de tous les élèves. Même lorsque la tâche est difficile, la motivation permet de transformer les contraintes scolaires en plaisir susceptible de nourrir sa passion :

Rafi: oui et **quand je viens à la maison et je vais sur Internet je regarde les trucs d'architectes et plein de maisons** qu'ils font le plan et tout

Enq : donc tu consultes les plans et tu essaies de faire

Rafi: oui et **je prends aussi les cours à la maison pour que je fasse** je calcule pour le dallage comment on calcule

Enq : donc c'est vraiment une passion si je comprends bien tu es vraiment passionné par ce que tu as découvert par ce que tu fais maintenant

Rafi: oui

Le rôle des pairs, des amis, de la famille

L'aide d'amis français comme étant une ressource permettant d'accélérer l'apprentissage de la langue seconde est soulignée par plusieurs de nos informateurs.

Nesa: en fait c'est surtout parce que quand je suis venue j'étais en cm2 et après il y avait les grandes vacances en fait pendant les grandes vacances pendant deux mois **j'avais des copines on parlait français** et franchement **ça m'a bien permis d'apprendre** et après quand j'suis venue en sixième en fait **j'avais déjà des bases pour le français**

Enq : et donc vous avez tous des amis mais alors vos amis ils sont tous de même origine que vous ou c'est :

Nesa: non moi non mais maintenant elles ont déménagé en fait mais au début c'était des Françaises en fait **j'sais pas mais elles me comprenaient** [...] mais aussi quand elles me comprenaient pas elles me corrigeaient : voilà et : mais c'était normal **j'avais de très bonnes copines en tout cas**

Pour Sese aussi, le contact, l'accès à la langue avec l'aide des amis, représente une plus-value dans leur situation en tant qu'élève venu d'ailleurs et se devant d'apprendre le français.

Sese: hm (.3) mais c'est dur (.2) **essayer de suivre en cours** et à **parler avec ses amis-**

Sarem: et euh comme ils on dit avec **des amis** et euh à l'école et surtout et euh aussi parfois en **regardant la télé : en lisant des histoires :** (.2) voilà

Sabri: moi aussi les amis de l'école mais aussi **j'avais de la famille aussi ici en France** eux ils **m'ont aidé** aussi à apprendre mieux mes cours et tout

Emeliya: moi aussi c'est comme lui il y a **une fille de ma classe elle m'a aidée beaucoup** je m'assois à

côté d'elle elle m'explique et tout si j'ai quelque chose à faire ou s'il m'appelle le CPE et tout **elle m'accompagne** et **elle me comprend** elle comprend tout même par signe et tout oui elle m'a adaptée (rires)

Emeliya: moi **j'avais écrit beaucoup de mots** quand j'avais entendu sur la télé et tout et **après je demande pour les gens qui qui parlent français** (rires) euh j'apprends beaucoup

Julia: moi **j'écoutais les Français** quand ils parlaient et **les mots que je comprenais pas je demandais à ma mère**

Successivement, plusieurs ressources mais aussi des stratégies sont relevées par les différents élèves comme regarder la télé, écouter les Français lorsqu'ils parlent pour retenir les mots que l'on va chercher plus tard. Julia identifie ainsi à la fois des ressources mais aussi des stratégies lui permettant de continuer à apprendre la langue.

4.3.6. Adopter des stratégies d'apprentissage

Les élèves nous ont fait part des différentes ressources qui les ont aidés à parfaire leurs connaissances du français et à faire face aux difficultés. Ils ont fait appel aussi bien à des ressources matérielles que personnelles.

Concernant les outils sollicités, on relève premièrement le dictionnaire, puis les outils numériques, internet avec aussi bien les traductions que le recours aux images.

Pour Sarem, le dictionnaire s'avère être un outil indispensable. Elle y fait référence à plusieurs reprises dans son discours

Sarem: donc ou par exemple moi ça m'est déjà arrivée : quand euh je lis un texte je comprends les mots mais je ne sais pas en fait que ça veut dire encore quelque chose (rire des participants) donc je dis je : en fait je comprends comme je connaissais le mot et après j'me dis mais c'est pas possible quand même euh j'ai tout compris mais ça veut dire que ce mot ça veut dire aussi un- autre chose

Enq : une autre chose encore oui oui et alors comment tu fais pour te mettre au clair avec ça

Sarem : bah le dictionnaire

Sarem : après on on va aussi sur internet pour chercher aussi la définition qu'est-ce que ça veut dire ou sinon si on comprends pas la définitions il y aussi parfois des images des trucs comme ça

La difficulté relevée par Sarem, concernant la polysémie des mots, montre en même temps ses compétences à réagir dans la situation donnée. En effet, elle se rend compte que si elle ne comprend pas ce qu'elle lit alors même que le mot lui est familier, cela lui fournit un indice clair à savoir qu'il faut aller chercher les autres usages possibles du mot à l'aide de divers outils.

Aussi, internet et le recours aux images lui permettent de se représenter, de visualiser les choses lorsqu'elles s'avèrent trop difficiles à comprendre :

Sarem: après on on va aussi sur internet pour chercher aussi la définition qu'est-ce que ça veut dire ou sinon si on comprend pas la définitions il y aussi parfois des images des trucs comme ça

On voit ainsi se révéler toute une série de compétences scolaires qui lui assurent un moyen efficace pour faire face aux difficultés. Elle sait où et comment chercher l'information ; ce qui témoigne de ses habiletés et de ses compétences pour agir dans de telles situations.

4.3.6.1. *La rédaction*

Parmi les stratégies de rédaction adoptées, à savoir chercher des adjectifs et savoir comment y accéder, témoigne comme pour l'élève précédente d'un fort pouvoir d'action. De fait, Nesa nous explique qu'elle cherche dans les textes étudiés et les note afin de se constituer, sur le plan lexical, un « trésor de mots ». De fait, elle s'emploie à les reformuler à l'aide de synonymes ou en les reformulant par ses propres phrases :

Nesa: des fois \ quand j'écris des **rédaction** je **j'regarde si c'est pas la même phrase enfin si je reprends pas** les mêmes **les mêmes adjectifs** par exemple à chaque fois si c'est pas la même formulation tout ça **c'est difficile à l'écrit** c'est quand-même plus difficile que : que parler

Nesa: faut **chercher des mots** : enfin avoir du **vocabulaire**

Enq : alors comment tu faisais comment tu arrives à te débrouiller avec ça :

Nesa: bah des fois en fait comme on a plein de textes dans le cahier de français **je lis les textes** euh **je prends des adjectifs qu'il y a dans les textes** et je : je les écris dans la rédaction parce qu'en fait **les adjectifs ils viennent pas en fait tout de suite comme ça[...]** je les note sur une feuille après je les écris sur la rédaction **j'les associe avec et aussi avec mes propres mots**

Elle a trouvé une solution efficace, une méthode de travail personnelle pour faire face aux difficultés qu'elle a rencontrées dans la rédaction pour les combiner avec ses propres mots. L'apprentissage explicite pourrait aider davantage les élèves. Expérimenter les différentes techniques serait un plus si l'apprentissage explicite à travers le travail d'écriture était davantage réfléchi comme dans le projet autobiographique que nous présenterons dans le chapitre suivant.

Une autre stratégie consiste à solliciter l'aide du professeur pendant les cours lorsqu'elle ne comprend pas.

Nesa: mais à l'école enfin au début j'trouvais ça un peu difficile mais sauf que **y avait des professeurs** et **si je comprenais pas** en fait- comme **j'étais pas très timide en fait si je n'comprendais pas un mot j'demandais** ou j'levais les doigts (rires) **des fois j'arrêtais le cours j'disais je comprends pas le** (*inaudible*) est-ce que vous pouvez m'expliquer /

Elle explique qu'elle n'était pas timide et, de ce fait, elle osait s'imposer et s'affirmer. Elle avait suffisamment de confiance en elle pour lui signifier qu'elle n'arrivait pas suffisamment à suivre. La position et la démarche adoptée mettent au jour sa motivation à apprendre mais également son pouvoir d'action, car elle se sent suffisamment forte pour prendre des risques.

4.3.7. Les langues premières des élèves comme ressource ou frein à l'apprentissage du français langue seconde

4.3.7.1. L1 comme ressource à l'apprentissage de la langue française

Pouvoir comprendre et communiquer avec quelqu'un pour faire sens avec le monde qui les entoure est primordial pour ces élèves. C'est pourquoi plusieurs élèves ont réussi à faire appel à leurs ressources plurilingues pour communiquer.

Conscience de sa maîtrise des deux langues, il n'y a pas de concurrence ou de crainte ni hiérarchie.

Sese : mais quand j'étais au collège **j'avais des amis qui parlaient la même langue que moi** [] alors on parlait plus ma langue que le français mais
Enq : mais tu penses que cela t'a empêché d'avancer
Sese: **mais non : mais je parle les deux langues**

Cet élève a conscience que recourir à la langue première, le lingala, ne l'empêche en rien d'apprendre le français ou de l'améliorer.

De même pour Fidela, pour qui bénéficier de l'aide de quelqu'un parlant la même langue est salutaire parce que signe de solidarité et de sollicitude (linguistique):

Fidela : **il y avait une fille dans le collège qui parle portugais** parce que j'ai dit je comprends pas le français juste le portugais après il y a cette fille qui parle portugais **qui m'a dit non ne t'inquiète pas je vais t'aider**

En classe, les premiers jours, comment ne pas faire l'expérience de constater qu'il est difficile de comprendre ce qui se passe autour de soi. Ici, la compréhension et la communication sont rendues possibles par le recours à l'intercompréhension entre portugais et espagnol, dont elle se sert comme une ressource :

Fidela: et quand j'ai commencé les- euh à fréquenter l'école j'étais en scolena [...] euh quand même c'était difficile mais à cause de cela **grâce à Julia elle comme elle parle espagnol** et je **comprends un p'tit peu** elle m'aidait à cause de

ça et doucement doucement ça- j'ai commencé à
comprendre les gens
[...] grâce à Julia elle **elle me comprend**[...]si si
j'ai une chose **elle explique en français elle**
explique en espagnol [en regardant Julia] **comme**
ça je comprends sinon toute seule non

On voit ici à l'œuvre le transfert opéré entre les deux langues, transfert qui a été modélisé par Cummins (2000) avec sa théorie de l'interdépendance des langues *Common Underlying Proficiency (CUP)* qui permet à Fidela et à Julia de mettre à profit « la base commune » des deux langues pour faire appel aux compétences communes sous-jacentes qui leur permettent de se comprendre sans recours à une langue tierce.

Recours à une langue-pont pour faciliter la compréhension :

Sarem: et euh j'sais pas par exemple comme vous
(rires)j'sais pas moi et quand je suis arrivée
et **c'est la première** fois quand je vous ai vue
et euh **vous parliez anglais** on parliez[parlait]
et si j'ai pas compris vous m'expliquiez en
anglais : et **c'était gentil ça** : je : **j'aimais**
bien (.2) donc en général il y a il y avait des
profs qui sont gentils

Lora également fait appel à ses ressources pour communiquer en allemand et solliciter l'aide de son professeur lorsque cela s'avère possible. Il en est de même pour Emeliya pour qui sa maîtrise de l'anglais permet de trouver de l'aide auprès de son professeur d'anglais qu'elle identifie tout de suite comme personne ressource :

Emeliya: et moi c'est la même avec eux mais euh quand
j'ai arrivée je savais même pas mais euh je
sais- **je parle anglais** si j'ai **un peu de**
difficulté j'ai euh **j'ai allée chez la prof**
de : anglais mais **elle m'expliquait** et puis
quand je parle avec les gens j'parle avec des
signes et tout mais ils me comprend oui-

4.3.7.2. *La L1 comme frein à l'apprentissage de la langue française*

D'autres, en revanche, peuvent être tentés de voir dans le recours à la langue première un obstacle même s'ils avouent avoir besoin et envie de parler plus leur L1 quand ils en ont l'occasion. On voit ainsi se dessiner une urgence de l'apprentissage du français qui est encore plus exacerbée chez les élèves mineurs isolés. En effet, ceux qui pensent que parler leur langue peut être un frein se rendent également compte que leur statut de mineur isolé les rend vulnérables. Aussi doivent-ils l'apprendre au plus vite pour prouver leur volonté d'intégration et ainsi montrer tout leur investissement. Ces traits se révèlent essentiellement dans les discours de Sarem, Maahir et Fidela mais Rafi aussi au travers de son insécurité linguistique.

Sarem: non non dans non il y avait pas dans le foyer j'étais la seule mais il y avait même pas dans le collège même là où je suis au lycée il y a pas trop d'étrangers donc **je pense c'est un peu pour ça** c'est un peu pour ça **que je suis un peu mieux qu'eux** oui j'suis un peu mieux qu'eux en **français** et vraiment **si j'étais toujours avec des amis qui qui parle la même langue que moi j'aurais rien pu apprendre**

Le fait de ne pas avoir d'amis de même origine que soi est un avantage aux yeux de cette élève.

Maahir: en ce moment oui je parle français mais dans euh : dans le foyer où j'habite maintenant **je ne parle pas français je parle que persan**

Enq : oui et : et tu : et t'es content du coup alors d'avoir trouvé des personnes avec qui tu peux parler ta langue maternelle

Maahir : d'un côté oui mais **d'un autre côté non ça m'empêche de :-**

Sarem: **d'apprendre aussi**

Maahir: **de m'améliorer en français** et d'annuler l'accent que j'ai (rires des participants) et voilà

Ces deux élèves sont tous deux mineurs isolés. Leurs droits de rester en France et d'obtenir des papiers sont aussi fonction de leur capacité à obtenir un diplôme et à s'insérer dans la société en trouvant un emploi. Les enjeux sont différents pour les élèves mineurs isolés comme l'a montré Lemaire (2010) dans la mesure où les mineurs isolés sont encore plus sous pression. Ils peuvent obtenir le droit à un contrat de jeune majeur s'ils prouvent qu'ils sont

engagés dans une formation ou qu'ils travaillent. L'urgence de l'apprentissage se ressent encore davantage que pour les élèves qui sont là avec leurs familles. Les choix d'orientation se font aussi dans cette perspective. Choisir un métier qui donnera accès à l'emploi mais qui peut tout de même correspondre à ses aspirations est primordial et parfois problématique pour eux.

4.3.8. Langue d'origine : marqueur d'identité

Tous les élèves que nous avons interrogés ont souligné l'importance que revêt pour eux le maintien de leurs langues premières. D'ailleurs, la plupart des élèves sont persuadés qu'ils ne peuvent l'oublier même si certains constatent qu'une reconfiguration de leur répertoire linguistique est à l'œuvre.

Nous nous sommes donc intéressés aux stratégies qu'ils adoptent pour leur maintien.

Regarder le journal, lire des livres. Pour certaines langues, on peut trouver des livres à la bibliothèque :

Nesa : en fait j'étais à l'école là-bas et en fait mes parents me demandent régulièrement **de regarder le journal** et donc **je fais** [je lis] **des livres des choses comme ça**

Enq : d'accord et alors vous les achetez ou vous y accédez par internet/

Nesa : bah on en a- il y en a **à la bibliothèque** : donc on en trouve

Le rôle des parents est ici souligné, ils demandent à Nesa de lire régulièrement pour rester en contact à la fois avec le pays mais aussi afin de maintenir les acquis en langue première.

Pour Sabri, il s'agit de parler avec les membres de sa famille restés au pays; les vacances sont aussi l'occasion pour se remettre dans le bain et réactiver ses connaissances. Sese partage aussi cette impression et dit maintenir la langue par les discussions avec les amis de même origine que lui.

Nesa comme Lora ont recours aux réseaux sociaux pour garder des contacts avec les amis restés au pays.

Par contre, d'autres se rendent compte de la reconfiguration de leur répertoire linguistique comme Maahir qui constate les premiers signes de la « perte » de compétences :

Maahir: si j'ai un peu peur mais: **au début j'écrivais bien** : le perse mais **là en ce moment** quand j'écris : et **je vois** un peu **la différence** que **ça a changé**

Sabri: non seul truc où je me trompais des fois c'étais **surtout l'accent** en italien il y a **un seul accent** ici il y en a **trois** et ça de temps en temps je mélangeais maintenant je- à force j'ai appris en fait

Nesa: moi j'arrive à écrire

Qu'il s'agisse de la langue première ou de la langue seconde, elles sont présentes dans la vie de ces jeunes et revêtent une grande importance comme pour eux de continuer à parler (la langue d'origine) ou d'apprendre à la parler (la langue seconde).

Nous rejoignons ainsi Coste et al. (2007) qui soulignent que :

*Toutes les langues présentes dans le répertoire plurilingue contribuent encore au développement cognitif, affectif, social et culturel c'est-à-dire à la **construction identitaire** de chaque individu que le système éducatif accueille.*

(Coste, Cavalli, Crisan & van de Ven 2007:10)

4.4. L'orientation

L'orientation est un moment déterminant dans le parcours scolaire de tous les élèves qui fréquentent l'école française. En effet, à l'issue des quatre années de collège, les élèves sont amenés à choisir une voie vers laquelle ils souhaitent s'orienter afin de poursuivre leurs études et choisir un métier. Deux possibilités leur sont offertes. La première concerne l'orientation vers la *voie générale* qui aura lieu dans un lycée général et technologique dans l'objectif d'une poursuite d'études après l'obtention du baccalauréat. La seconde concerne la voie professionnelle qui se déroulera dans un lycée professionnel où l'objectif poursuivi est de doter les élèves d'un diplôme professionnel afin de leur permettre au plus vite de s'insérer

dans la vie active grâce à l'obtention d'un emploi. Deux types de diplômes pourront y être préparés dont l'un s'obtient en deux ans et qui est sanctionné par un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ; l'autre en trois ans, sanctionné par un baccalauréat professionnel (Bac Pro). La poursuite d'études supérieures est aussi possible après obtention du Bac Pro, mais en restant dans le champ professionnel (BTS, Licence Professionnelle), les voies générales étant pour la plupart inaccessibles avec ce type de baccalauréat. Cela montre bien que le choix effectué à la sortie du collège détermine les choix offerts par la suite en matière d'études universitaires. En somme, il ne s'agit en aucun cas de dénigrer la voie professionnelle, mais simplement de souligner que les choix ultérieurs quant à la poursuite d'études universitaires ne seront pas identiques à ceux offerts par la voie générale.

Nous allons dans cette partie du chapitre aborder cette question cruciale sous quatre aspects : le choix évident, la résistance, le compromis et le choix par défaut que les élèves de notre étude ont eu à faire à ce moment précis de leur parcours scolaire.

Parmi les treize élèves ayant participé à nos entretiens, douze ont été amenés à faire un choix d'orientation. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent d'aborder cette thématique avec eux.

Parmi les douze élèves ayant passé l'étape d'orientation, sept ont poursuivi dans la voie générale et cinq dans la voie professionnelle. La seule élève n'ayant pas eu de choix à faire prévoyait pour l'année suivante une orientation vers la voie générale. Nous allons donc maintenant présenter plus spécifiquement les récits des élèves et leurs questionnements durant cette étape cruciale de leur scolarité.

Une procédure difficile à comprendre

La première difficulté des élèves lorsqu'ils intègrent le système scolaire dans les deux dernières années de collège est de comprendre ce système complexe qui, de fait, est un système de sélection des élèves les obligeant à s'exprimer sur des choix d'orientation qui parfois leur échappent. Il est aujourd'hui bien connu en France que ces procédures d'orientation génèrent des inégalités importantes au sein du système scolaire, plus particulièrement pour les élèves appartenant à un statut socio-économique inférieur (Dhume et al. 2011). Les élèves migrants nouvellement arrivés peuvent, de fait, se retrouver doublement discriminés dans ce processus de sélection, d'une part, à cause de leurs compétences en langue seconde et, d'autre part, en raison de leur statut socio-économique inférieur. De surcroît, la langue constitue dans leur cas un facteur déterminant dans les options qui leur sont offertes lors des procédures d'orientation qui ont lieu au sein de l'école, réunissant à la fois le chef d'établissement, le CPE, le COP et l'équipe éducative qui donnera un avis favorable vs.

défavorable relativement au choix exprimé par l'élève. Il est à préciser qu'il s'agit d'une sélection avant tout basée sur la performance scolaire, de bons résultats étant suffisants pour obtenir la validation de son choix. Cependant, dans le cas des élèves migrants qui intègrent tardivement le système scolaire, la langue joue doublement lors de cette étape de sélection. D'une part, leurs compétences linguistiques encore en construction leur assignent une identité d'élève ne parlant pas bien le français. D'autre part, ces mêmes compétences limitées bien qu'en voie de construction, ne leur permettent pas encore de satisfaire aux exigences d'évaluation des différentes matières, ce qui ne leur permet pas d'être considérés comme suffisamment performants scolairement et, par conséquent, de justifier une orientation vers la voie générale.

Pour les élèves récemment arrivés en France, comprendre les différents sigles et abréviations tout comme les procédures qui sous-tendent les différents processus dans lesquels ils s'inscrivent peut s'avérer d'une difficulté redoutable. Seta s'en souvient ainsi :

Seta: euh **je me suis dit**- au début je me suis dit tout
au début déjà au début de l'année je me suis
dit je vais au lycée professionnel parce que
j'avais- **en fait je savais même pas c'est quoi**
lycée **général** lycée **professionnel fac** : euh :
bac des trucs comme ça et euh ::

Elle exprime par ces mots le sentiment de submersion qu'elle a ressenti lorsque la question de l'orientation a été abordée en début d'année scolaire, la confrontant à un vocabulaire et à des notions qui lui ont paru complètement abstraites. Il est utile de préciser ici que cela ne faisait pas encore un an qu'elle était arrivée à l'école, ses compétences linguistiques en français langue seconde étaient encore trop limitées, pour gérer efficacement l'ensemble des informations qui lui ont été délivrées dès le début d'année scolaire. Elle précisera même qu'en comprenant « lycée professionnel » elle s'est dit que ce choix pouvait lui convenir car il lui permettrait d'accéder à une profession, à un diplôme. Ce qui est effectivement le cas, cependant les subtilités du système et les conséquences inhérentes à ce choix lui étaient encore insaisissables.

Pour les accompagner dans ce processus complexe et leur permettre de faire leurs choix, plusieurs heures sont consacrées au sein de la classe à l'intervention du conseiller d'orientation (COP) pour leurs expliquer les différentes étapes et procédures. De plus, des entretiens individuels à l'intention des élèves sont également organisés afin que les choix et options personnalisés puissent être discutés avec le conseiller d'orientation. L'autre personne

à responsabilité dans cette procédure en tant que relais et ressource est le professeur principal. Celui-ci accompagne les familles et veille à la partie administrative de la procédure. De fait, pour les élèves immigrés le système d'orientation reste souvent opaque voire labyrinthique ; c'est pourquoi le rôle du professeur principal et l'attention particulière qu'il accorde à ces élèves sont cruciaux pour permettre à l'élève de saisir peu à peu les enjeux de la procédure.

Quand nous interrogeons élèves sur la manière dont ils ont été informés de la procédure d'orientation, Sese confirme qu'il en a été informé à la fois par le conseiller d'orientation et par ses professeurs :

Sese: uhm : grâce aussi au conseil- au conseiller d'orientation [...] avec n- avec nos professeurs aussi l- moi je ne comprenais pas en fait euh général technologique c'est différent c'est complètement différent de voir
Enq : et tu as réussi à comprendre l'explication
Sese: oui

De plus, il souligne la difficulté qu'il a rencontrée afin de saisir les subtilités du système scolaire et de ses différentes filières.

Pour Seta, les premières réunions organisées en classe entière ayant pour but d'informer les élèves sur ce processus ont été incompréhensibles pour elle :

Seta: monsieur LC [le conseiller d'orientation] bah lui aussi quand **il est venu** au début **il parlait il parlait les premiers fois** qu'il est venu bah **je comprenais rien** (rires)
Seta: oui au début je voulais aller au lycée professionnel parce que **je me suis dit il n'y a pas de différence** entre lycée professionnel et général **parce que j'connais rien ici-** que je connaissais rien ici bah **je savais pas c'est quoi la différence** moi **j'ai cru que lycée professionnel c'est quand on apprend professionnellement un truc** comme ça je me suis dit voilà et lycée général je me suis dit bah c'est le même juste- euh voilà **j'avais pas d'imagination**

On perçoit à travers ces mots la difficulté de compréhension devant laquelle elle s'est retrouvée alors même qu'elle n'avait « pas d'imagination ». Peu à peu, elle comprend ce dont

il s'agit et décide de demander un rendez-vous individuel avec le conseiller d'orientation pour avoir un aperçu des différentes possibilités qui s'offrent à elle.

On voit à travers ce discours combien la compréhension du système d'orientation est peu accessible aux élèves qui intègrent tardivement le système scolaire. Il n'y a pas non plus d'aménagement particulier prévu pour les aider à mieux comprendre les enjeux de cette procédure.

4.4.1.1. *Des choix évidents*

Pour certains qui fréquentent l'école française depuis plus longtemps, l'orientation se fait sans grands écueils. Ainsi, pour une partie de nos sujets leurs résultats scolaires ainsi que leurs performances linguistiques leur permettent de choisir l'orientation souhaitée.

C'est ce qu'exprime Nesa, pour qui le choix de la voie générale semble une évidence eu égard à ses aspirations futures. Elle comprend très bien les enjeux de cette procédure :

Nesa: en fait j'ai toujours voulu aller en lycée général après j'ai fait en- j'ai fait mon premier vœu pour le lycée général en fait les trois voeux étaient pour le lycée général mais l'option ça changeait et après j'ai eu l'accord du conseiller d'orientation donc ça va

Il en est de même pour Lora qui confirme également que son choix était réfléchi et que ses résultats scolaires lui permettaient de ne pas trop s'inquiéter quant à un refus éventuel :

Lora: oui oui ils ont dit que j'ai avis favorable que mon vœux est bien choisi que ils sont d'accord et que je peux réussir oui
Enq : mais tu avais peur de ce conseil d'orientation ?
Lora: **non pas vraiment non** parce que quand je voyais mon moyenne générale **je me suis dit j'ai une bonne moyenne j'ai pas peur qu'ils vont dire non** et oui/ les autres ils ont dit que oui c'est favorable **il y a pas des raisons** pour lesquelles ils vont dire non c'est pas favorable

Il en était de même pour les choix exprimés par Manani et Sese, tous deux ayant obtenu l'accord du conseil d'orientation conforme à leurs voeux exprimés, à savoir le lycée général.

4.4.1.2. *La résistance*

Pour d'autres, en revanche, les vœux exprimés ne recueillent pas l'adhésion immédiate du conseil d'orientation et donc des enseignants. Dans ce cas, un avis réservé est notifié à l'élève. De fait, l'élève est donc sommé, dans les mois qui suivent, de prouver par son travail scolaire qu'il est capable de fournir plus d'efforts et d'augmenter ses résultats scolaires, auquel cas il sera validé pour le lycée général. Par conséquent, si l'élève ne satisfait pas aux exigences ainsi exprimées, le refus sera validé par le conseil d'orientation final. De fait, nous comprenons le poids que représente pour un élève nouvellement arrivé le fait d'être confronté à une telle situation. Sabri en parle ainsi :

:

Sabri: bah moi **je voulais rester tout le temps général** et **je voulais poursuivre les langues** aussi mais moi au deuxième trimestre j'avais baissé un peu [les résultats scolaires] et donc ils m'ont dit **que réservé** et après au troisième [trimestre] **j'ai travaillé plus** et **j'ai augmenté la moyenne** et après ils m'ont dit **que c'est bon je peux aller au lycée général**

En effet, c'est une pratique courante que de motiver les élèves par la peur d'un éventuel refus s'il n'apporte pas la preuve d'un investissement accru. De fait, Sabri avait un objectif très précis, il souhaitait continuer les études générales à l'université ; c'est pourquoi il était indispensable pour lui de s'investir davantage dans les apprentissages scolaires afin que son choix puisse être validé. Bien que dans le discours de dernier ne semble pas transparaître une inquiétude particulière, il n'est pas pour autant sans conséquences dans l'esprit des élèves.

En effet, pour certains ce refus est souvent vécu comme une sanction, parfois même entendue comme définitive. C'est ce qu'expriment les propos de Seta qui souhaitait poursuivre sa scolarité dans un lycée général :

Seta: **avis réservé** bah je me suis dit c'est **c'est mort** entre euh **c'est mort lycée général** j'peux pas euh :[...] **ça m'a trop déçue** quand on m'a dit on va on m'a mis avis réservé **je me suis dit personne qui veut que j'y aille** et **j'arriverais pas alors** je me suis dit **les profs ils sont plus grands et ils savent de quoi je suis**

capable alors s'ils m'ont [mis] réservé euh **ça**
veut dire j'peux pas aller

Il est clair dans les propos de Seta qu'elle a compris les conséquences que cette décision aura sur son avenir dans la mesure où elle n'a pas eu le droit d'aller au lycée général. De plus, elle a également pris conscience du fait que la procédure d'orientation dépend davantage de l'évaluation de ses compétences par les enseignants « *ils savent de quoi je suis capable* » que de ses propres vœux ou aspirations. La confiance dont elle témoigne envers ses enseignants est aussi perceptible dans ses propos ; c'est d'ailleurs ce qui l'amène à en conclure qu'elle n'est pas capable tout en ayant l'impression que personne ne la soutenait. Pourtant, elle ne s'est pas laissée abattre par cette première décision collégiale et a donc décidé de réagir, de résister. En l'interrogeant sur les raisons qui l'ont poussée à résister à la décision qu'on lui imposait, elle s'exclame :

Seta: **parce que c'est ma vie et : c'est moi qui**
choisis et : j'ai choisi la bonne voie

Elle a choisi la bonne voie, celle qui l'a menée vers le lycée général qu'elle fréquentait au moment où nous avons mené cet entretien rétrospectif.

Elle a réussi à trouver la force intérieure nécessaire pour être l'agent de sa propre vie et de son avenir. Aussi a-t-elle décidé de s'investir davantage dans le travail scolaire afin de prouver à ses enseignants qu'elle était capable d'atteindre ses buts. Elle a su faire preuve de suffisamment de résilience (Moro 2004) pour contrebalancer une situation qui tend à discriminer les élèves en situation similaire. Elle a trouvé également du soutien auprès d'autres adultes (son professeur de français langue seconde ainsi que son professeur principal) ou encore son grand frère qui l'ont encouragée et ont cru en ses capacités de réussite. De fait, il convient de souligner le rôle crucial du dialogue pour favoriser une meilleure prise en compte des situations individuelles des élèves immigrés. Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, il est important que les enseignants puissent changer le regard qu'ils portent sur ces élèves et croire en leur capacité de réussite malgré des compétences linguistiques encore en construction. Par conséquent, il est essentiel que ces élèves puissent bénéficier du temps nécessaire pour parfaire leurs compétences dans la langue de scolarisation tout en leur offrant autant que faire se peut des opportunités pour inclure leurs langues premières dans les apprentissages scolaires.

4.4.1.3. Une orientation de compromis

D'autres élèves ont été amenés à revoir leur choix initial et à trouver un compromis entre leurs aspirations initiales et les choix qui leur ont été offerts. Ainsi Julia qui a tout d'abord choisi de s'orienter vers un lycée professionnel afin d'obtenir au plus vite un diplôme lui permettant de trouver un travail et de quitter le domicile parental. Contrairement à ce que nous venons de montrer plus haut pour Seta, Julia s'est retrouvée dans la situation inverse. Très bonne élève, reconnue en tant que telle par ses enseignants, elle exprime un choix que ses enseignants refusent de cautionner, en l'occurrence de choisir la voie professionnelle.

Elle relate ainsi cet événement :

Julia: bah au début j'étais un peu :: comment dire :
Fidela: stressée/
Julia: non : (.2) euh **pressée de sortir de chez moi** et
alors **je voulais choisir BAC PRO ou un CAP pour**
avoir quelque chose le plus rapide avant
d'avoir dix-huit ans comme ça
Enq : pour avoir un métier c'est dans ce sens que tu
veux dire ?
Julia: oui et **commencer à travailler** mais les profs
ils m'ont dit que non c'est- que **avec ma**
moyenne je peux pas faire ça que **ce serait** euh
(.2) un nouv- euh j'avais un bon niveau
Enq : dommage
Julia: oui **dommage** que **j'avais un bon niveau que je**
pouvais aller en seconde générale et
technologique alors **je me suis dit pourquoi pas**
Enq : uhum pourquoi pas essayer
Julia: oui et j'étais avec la conseillère deux fois et
elle a réussi à me convaincre (rires)
finalement j'ai choisi ça faire un bac
technologie et euh par un st2 et devenir
infirmière et je fais les options je fais au M
je vais faire SES ou bien technologie

À l'inverse de Seta, Julia suscite tout de suite l'attention de ses enseignants qui considèrent qu'elle ne fait pas le bon choix en optant pour la voie professionnelle. Sa réussite scolaire, approuvée par ses résultats, fait que l'équipe enseignante se mobilise afin de lui proposer d'autres alternatives. Il ressort effectivement de son discours, que la raison principale qui lui a fait choisir une formation professionnelle plutôt que la voie générale se trouvait être la situation familiale très difficile qu'elle vivait à l'époque. Comme nous l'avons précisé dans son portrait au début de ce chapitre, elle vivait une situation familiale complexe. Comme elle

l'a précisé à plusieurs reprises son objectif principal était de quitter le domicile familial dès sa majorité. Elle savait aussi qu'elle ne pourrait le faire que si elle arrivait à s'assumer financièrement, d'où son choix initial d'orientation. La mobilisation de l'équipe éducative et du conseiller d'orientation lui a permis de trouver un compromis positif et poursuivre des études dans la voie générale. Nous observons ici l'attitude bienveillante et le soutien de responsables éducatifs qui lui ont permis de réviser ses choix et d'en faire un plus en accord avec ses propres aspirations personnelles.

Dans le cas de Maahir qui a exprimé son souhait de poursuivre dans la voie générale, les enseignants lui ont proposé de redoubler son année de troisième afin qu'il puisse parfaire ses connaissances et assurer sa réussite. Elève sérieux, il est apprécié par tous ses enseignants qui croient dans ses capacités scolaires et pensent lui proposer une meilleure option. Cependant, la situation personnelle de l'élève, en tant que mineur isolé, le contraint à refuser le redoublement et à choisir une filière professionnelle. Il est à noter que dans le cas des élèves mineurs isolés, la prise en charge de l'Etat (logement, nourriture, etc) s'arrête à la majorité même si l'élève n'a pas terminé sa scolarité. Rappelons, comme l'a montré Lemaire (2009, 2010) dans ses recherches portant sur des élèves mineurs isolés, que le facteur temps est un déterminant essentiel dans les choix d'orientation. En effet, à la majorité, ces élèves deviennent expulsables s'ils ne prouvent pas de par leurs études ou par leur emploi qu'ils sont engagés dans un processus actif d'intégration, leur seule chance d'obtenir les papiers et le droit de rester en France. Certains, lorsqu'ils sont engagés dans des études universitaires peuvent bénéficier d'un contrat jeune majeur qui leur assure une prise en charge prolongée jusqu'à leurs 21 ans. Ainsi, dans le cas de Maahir le facteur temps ne lui permet pas de choisir le redoublement même si son rêve était de devenir médecin. De fait, il est contraint à un compromis : choisir une autre voie et un autre rêve. Ce qui est clair pour lui, c'est qu'il souhaite faire des études universitaires et, pour ce faire, il doit prendre en considération le temps qui lui reste pour y arriver. Car il en est conscient : une fois la prise en charge de l'ASE terminée, il sera livré à lui-même et devra s'assumer seul. Ces contraintes déterminent de manière notoire ses choix effectifs.

Des compromis sont à faire puisque les contraintes extérieures ne lui permettent pas de prolonger sa scolarité. Il avait envie de continuer les études, encore fallait-il pour cela qu'il puisse s'assurer un minimum de prise en charge. Il relate ainsi le choix difficile et douloureux qu'il a été amené à prendre :

Enq : comment vous avez fait votre choix pour le /

Maahir: si vous me demandiez ça à moi alors c'était un peu compliqué pour moi [...] d'abord **je voulais faire une seconde générale** mais les profs **m'ont demandé de le redoubler-** [...] et : je n'avais pas envie de rester encore en troisième j'ai changé la voie et **je suis allé en lycée professionnel** [...] après j'ai choisi la maintenance et là ça va ça se passe bien mais **malheureusement je n'ai pas eu mon premier vœu** et **ce que je voulais faire** je voulais faire **une seconde générale** c'était **mon meilleur vœu** [...] je me suis retrouvé avec la maintenance des équipements

Enq : mais ça te plaît/

Maahir: oui ça va ça se passe bien

On ressent dans ces propos la tristesse de n'avoir pu continuer selon ce qu'il aurait souhaité : « une seconde générale » qui, sans aucun doute était son « meilleur vœux ». Seul, sans famille en France, il ne s'est vu offrir qu'une seule possibilité, se diriger vers la voie professionnelle pour ne pas retarder son parcours. Ayant su trouver en lui la force nécessaire pour la résilience, il lui semblait (contrairement à Seta) plus raisonnable de se contraindre à un compromis que d'aller à l'encontre de la décision des enseignants qu'il estimait et en qui il avait confiance. Pourtant nous ne pouvons que constater les conséquences d'une communication défailante entre l'équipe enseignante et cet élève pourtant apprécié pour son sérieux. À tout le moins, peut-on supposer qu'ils n'avaient pas connaissance des contraintes liées à la situation personnelle de cet élève. Ne cherchant pas à connaître la réelle motivation de son choix, ses enseignants l'ont involontairement poussé à prendre une décision qui a eu des répercussions lourdes de conséquences pour son parcours scolaire et son avenir. La vulnérabilité de ces élèves (Moro 2004) ainsi que leur situation administrative délicate (Lemaire 2009) fragilise les parcours et les aspirations de ces jeunes migrants en situation d'exil.

Ajoutons que les trois autres élèves mineurs isolés ont également choisi la voie professionnelle pour la poursuite d'étude. Ainsi Rafi, bien que d'abord souhaitant une voie générale, a réussi à obtenir une formation professionnelle en accord avec ses aspirations. De même que Sarem qui a choisi la voie la plus accessible par rapport à son objectif ultime, en l'occurrence devenir infirmière. Quant à Fidela, arrivée depuis peu en France, elle s'est vue offrir une orientation vers un CAP de cuisinière. Non sans avouer avoir fait son choix par crainte de rencontrer de trop grosses difficultés dans la voie générale :

Fidela: [...] j'ai choisi le CAP cuisine parce que je voulais pas les choses plus difficiles pour moi en fait j'ai pas : j'aimais pas commencer les études ici il y a certains profs il dit si tu fais ça ça va être difficile à cause du niveau tout ça c'est pour ça que je voulais pas : les choses plus difficiles peut-être plus tard mais maintenant je fais CAP cuisine

On remarque dans ce discours, comme dans les précédents, la confiance et le respect dont ces jeunes témoignent envers les enseignants et envers le système éducatif. Nous ne pouvons que regretter qu'il n'existe pas d'autres choix pour ces jeunes, en particulier pour les mineurs isolés davantage fragilisés de par leur parcours, susceptibles de davantage prendre en compte la situation singulière de ces jeunes sans que cela les oblige à abandonner ce pourquoi ils ont choisi l'exil, à savoir aspirer à un meilleur avenir et pourquoi pas, réaliser leurs rêves de peu qu'on leur donne une chance.

4.4.1.4. Une orientation par défaut

Emeliya, en France depuis un peu moins d'un an et demi au moment de l'entretien, a exprimé son souhait quant à la poursuite des études au lycée général. Cependant, de par ses compétences encore fragiles en français, on lui refuse son orientation dans cette voie. L'équipe enseignante lui conseille de choisir plutôt une voie professionnelle. Pourtant Emeliya est une bonne élève, ambitieuse qui se rêve architecte. Elle relate ainsi son désarroi :

Emeliya: **je voudrais aller en [lycée] général** mais tous les professeurs euh- là les professeurs avaient réunion et ils ont dit que oui il[le professeur de lycée] aura pas le temps pour t'expliquer comme les professeurs de collège et tout et **après j'ai changé en [lycée]professionnel** [...] mais **si je veux vraiment je je peux y aller** mais ils ont dit que oui **c'est le risque parce que si je redouble des fois** et tout **c'est pour moi le risque** et **ma mère elle voulait pas ça** ce risque et moi **je voudrais de de prendre le risque mais ::**

Enq : tu aimerais prendre le risque/ et pas ta maman

Emeliya: oui et elle m'a dit

Enq : et tu n'a pas essayé d'expliquer à ta maman un petit peu ?

Emeliya: **j'ai expliqué** mais **elle veut pas que je prend le risque** et elle veut pas que- euh elle m'a dit que si je redouble en seconde et tout euh tu auras encore derrière même si tu serais dix-huit ans t'est encore au lycée et tout elle m'a dit comme ça
[...] **même les professeurs ils me laissent pas** madame/ **je dis oui je prends le risque** mais ils ont dit **tu prends le risque/ oui je prends le risque** alors **ils ont dit non c'est difficile pour toi** après tu dois- **tu dois changer le choix** alors **j'avais pas choix et j'ai changé** quand même j'ai allé qu'est-ce que je veux faire

Volontaire voire frondeuse, Emeliya relate avec conviction sa réaction énergique face à la prise de décision finale du conseil de classe qui a refusé son choix d'aller en lycée général. Ses compétences en langue de scolarisation toujours en évolution constituent le principal motif de la décision des professeurs. De plus, le risque de redoublement effraie sa mère qui décide de s'aligner sur l'avis des professeurs. Pourtant dans la progression du récit on se rend compte de la souffrance de cette jeune fille qui essaie de convaincre tour à tour sa mère et ses professeurs en leur disant qu'elle souhaite prendre et assumer pleinement ce risque. Elle fait appel à toutes ses ressources pour essayer de convaincre ces deux formes d'autorité (éducative et parentale) voire de tenir tête à une décision qu'elle trouve injuste et si contraire à son désir d'avenir le plus cher. Lorsque le bras de fer s'engage entre elle et les professeurs, la décision finale tombe « non c'est difficile pour toi », « tu dois changer le choix ». Ses paroles sont saisissantes « alors j'avais pas choix et j'ai changé », tombent comme un couperet et sonnent comme le glas de ses espérances : elle doit accepter la défaite, pire encore, la capitulation. Pourtant c'est bien d'elle qu'il s'agit, de son avenir, de ses études et personne ne semble réellement l'écouter et, dans son cas, lui prêter main-forte pour donner corps à son projet de vie.

Parmi tous les douze élèves ayant pris part au processus d'orientation, seule Emeliya semblait avoir été profondément contrariée par la décision finale et par la démission de sa mère face aux professeurs alors qu'elle-même souhaitait « *prendre le risque* ». La décision qui fonctionne ici clairement comme une sanction de ses compétences linguistiques encore en voie de développement a anéanti tous ses efforts et ses espoirs en une réussite à la hauteur de ses aspirations. De plus, en tant que professionnelle nous ne pouvons que constater la démotivation induite par une telle décision qui semble avoir été prise sans réelle concertation

avec l'élève elle-même, pourtant première concernée. On n'a pas non plus pris le temps d'expliquer en quoi l'orientation vers une classe architecture, par ailleurs très demandée et sélective, aurait pu représenter un compromis acceptable. Les adultes décisionnaires ont effectivement essayé de prendre en compte ses aspirations à vouloir poursuivre des études d'architecte en lui proposant une voie professionnelle qui aurait pu constituer un bon choix. Le manque de dialogue a contribué au fait que l'élève n'a pas pu apprécier les possibilités effectives que cette orientation pouvait représenter pour elle, en accord avec ses aspirations futures. Il semble donc primordial qu'un dialogue constructif puisse être engagé entre élèves, familles et institution pour que les décisions d'orientation aussi bienveillantes qu'elles soient ne riment pas avec sanction et sentiment d'échec.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de brosser un tableau rendant compte du vécu scolaire des élèves nouvellement arrivés en France qui ont participé à nos entretiens.

Les points que nous retenons à la suite de cette analyse peuvent être notés ainsi :

- Le vécu scolaire des élèves nouvellement arrivés témoigne d'un rapport de force déséquilibré qui les confronte tous à la perte de leurs capitaux linguistique, culturel et social.
- Les langues des élèves ne sont pas utilisées comme ressource dans l'école, au mieux servent-elles de béquilles pour la communication des débuts. Cependant avoir accès à la compréhension du monde qui les entoure est primordial pour ces élèves. La solitude que certains ont dû affronter et le soulagement ressenti lorsqu'un moyen de communication a été trouvé montrent la détresse ressentie par ces élèves à leur arrivée à l'école.
- L'apprentissage de la langue de l'école revêt une importance capitale pour ces élèves et ce à différents niveaux : la performance et la réussite scolaires sont au cœur des préoccupations des élèves ; l'accès à la parole « pouvoir dire ce que l'on

veut » et « pouvoir comprendre » pour sortir de l'isolement social est souligné par de nombreux discours.

- Les difficultés que représente l'apprentissage du français et les stratégies qui permettent d'y remédier ont aussi été évoquées et ont mis l'accent à la fois sur le bon usage des outils matériels mais aussi sur les ressources personnelles, en particulier sur la motivation, que ces élèves ont mises en œuvre pour devenir de bons élèves.
- La reconstruction identitaire qui, par ailleurs, participe à l'intégration scolaire et sociale de l'élève a également été mise en lumière. Aussi, cette reconfiguration identitaire ne se fait pas pour autant sans écueils et donne lieu à quelques doutes pour certains.
- Les représentations positives de l'école et des enseignants ont aussi été mises en exergue. Quant aux relations avec les pairs, un tableau plus contrasté a été brossé. Les relations entre pairs, en particulier en classe ordinaire, sont source d'angoisse, de conflits et sont vécues comme une forme de violence à travers les remarques, moqueries et insultes que certains ont dû subir. Leur statut d'étranger les assigne à une place d'élève faible, en échec et qui ne peut pas se défendre, en proie aux agressions des autres. Pourtant, tous ont réussi avec le temps, grâce à leur persévérance aussi, à retrouver une place, une force d'action pour y faire face. Accéder à la parole grâce à l'apprentissage du français a permis à ces élèves de prendre le pouvoir et de résister à la violence des autres. À travers la réussite scolaire, ils ont pu accéder à un pouvoir symbolique et à la reconnaissance des pairs.

CHAPITRE 5. « *Je suis qui je suis. Meet the other side of me.* » : Un projet pédagogique multilingue et multimodal avec des élèves nouvellement arrivés en France.

L'objectif de ce chapitre est d'examiner comment de jeunes adolescents immigrés se sont engagés dans un processus de reconstruction identitaire grâce à un projet pédagogique impliquant une approche multilingue et multimodale de la littératie. Nous montrerons de quelle manière leur participation à ce projet a fait évoluer leur vision du monde et d'eux-mêmes, et leur a permis de se voir et de voir leurs pairs avec un nouveau regard.

Le projet a été mené dans une classe d'accueil de collège, à Mulhouse, fréquentée par des élèves nouvellement arrivés en France à la rentrée 2011-2012. Notre recherche a consisté dans l'élaboration d'un projet autour de la notion d'identité ayant pour objectif l'apprentissage de la langue française et plus particulièrement de la compétence d'expression écrite. Le projet fut influencé au départ par les travaux de Cummins et Early (2011) sur ce qu'ils nomment les textes identitaires. Nous avons, d'une part, encouragé les élèves à écrire dans leur langue première avant d'écrire en français et, d'autre part, inclu une dimension artistique par le biais d'un projet photographique sur l'autoportrait.

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord les élèves allophones nouvellement arrivés et illustrerons la richesse de leur répertoire plurilingue comme moyen d'apprentissage de la langue de scolarisation. Dans une deuxième partie, nous décrirons brièvement le projet mis en œuvre ainsi que les différentes étapes de son déroulement. Enfin, notre dernière partie présentera une analyse des productions textuelles et photographiques de sept élèves ainsi que leurs discours sur leur vécu de cette expérience, discours recueillis lors d'un entretien de focus group mené une fois le projet terminé.

Parce que nous avons travaillé avec des élèves qui sont débutants en français langue de scolarisation, nous voulions leur donner la possibilité de s'exprimer par le biais de l'écrit soutenu par d'autres moyens d'expression. Nous avons donc décidé de mettre en place un projet photographique centré sur la notion d'autoportrait afin d'encourager les élèves à explorer la notion d'identité.

Particulièrement intéressante a été pour nous la notion d'identity texts élaborée par Cummins et Early (2011). Cette notion permet de repenser l'enseignement de la littératie dans une perspective à la fois multilingue et multimodale par le biais de l'utilisation conjointe des langues des élèves et des nouvelles technologies.

Notre approche s'est inspirée de la méthodologie de recherche-action, connue en anglais sous le nom de photovoice (Wang et Burris 1997), méthodologie qui permet de développer un processus d'empowerment chez les participants et qui encourage leur participation dans le projet proposé : "photovoice is accessible to anyone who can learn to handle an instamatic camera; and, what is more, it does not presume the ability to read and write" (Wang et Burris 1997 : 372). Encore peu expérimentée en contexte scolaire, cette approche, basée sur les théories de Freire (1973) et les théories féministes, a d'abord été utilisée dans le domaine de la santé. Aussi, nous avons voulu explorer cette approche dans un contexte scolaire spécifique, celui des élèves nouvellement arrivés, élèves en situation vulnérable dans leur vie de tous les jours. Pour élaborer notre projet, nous nous sommes basés à la fois sur nos lectures relatives à la production de textes identitaires (Cummins et Early 2011) et sur la méthodologie photovoice (Wang et Burris 1997).

5.1. Les objectifs du projet

Nous allons décrire brièvement la mise en œuvre pédagogique du projet articulé autour de la notion d'autobiographie et celle de la littératie multilingue et multimodale photographique. Notre objectif général était de travailler sur la notion d'identité c'est-à-dire sur l'image, à la fois l'image de soi et l'image que les autres ont de nous. Ainsi, nous avons proposé aux élèves d'écrire des textes autobiographiques longs et structurés soit en prose soit en vers. En effet, notre objectif était l'enseignement de la compétence d'expression écrite. Celle-ci constitue cependant une des compétences les plus difficiles à développer dans un temps court. Il

s'agissait également pour nous d'impliquer les élèves dans des activités créatives qui ont du sens pour eux.

5.1.1. Présentation des élèves ayant pris part au projet

Nous présentons, ci-dessous, sous forme de tableau les quatorze élèves que nous avons retenus pour illustrer nos propos développés dans ce chapitre, sur les 22 qui ont participé à ce projet.

Nous y faisons figurer les éléments biographiques concernant l'âge, le sexe, le pays d'origine ainsi que les langues constituant le répertoire linguistique des élèves. Comme l'ont souligné de nombreuses recherches dans le domaine du bilinguisme (Hélot 2007 ; García 2009 ; García, Kleifgen, 2010 ; Cummins 2015) et ce qu'illustrent les informations relevées dans ce tableau, ces élèves sont dans leur grande majorité bilingues voire plurilingues. De plus, ces recherches montrent également que les élèves migrants s'investissent dans l'apprentissage de la langue de scolarisation dès leur arrivée. C'est ce que nous allons également illustrer au moyen des exemples et de l'analyse des productions d'élèves réalisées dans le cadre de ce projet multilingue et multimodal.

Tableau 11 : Les élèves ayant participé au projet multilingue / multimodal

| ELEVES | SEXE | AGE | PAYS D'ORIGINE | LANGUE PREMIERE | AUTRES LANGUES |
|---------|------|--------|---------------------|-----------------|-------------------------------|
| Zohra | F | 14 ans | Italie | italien | arabe marocain, français |
| Edina | F | 15 ans | Hongrie | hongrois | allemand, français |
| Diego | M | 12 ans | Portugal | cape-verdien | portugais, français |
| Arpad | M | 13 ans | Hongrie | hongrois | anglais, français |
| Mandana | F | 15 ans | Afghanistan | pashto | dari, urdu, anglais, français |
| Xhyle | F | 16 ans | Kosovo | albanais | anglais, français |
| Meziane | M | 15 ans | Italie | italien | arabe marocain, français |
| Ricardo | M | 16 ans | St-Martin / Espagne | anglais | espagnol, français |
| Melania | F | 12 ans | Espagne | espagnol | lingala, français |
| Benara | F | 15 ans | Kosovo | albanais | français, anglais |
| Zita | F | 16 ans | Hongrie | hongrois | français, anglais |
| Valinda | F | 16 ans | Congo / Angola | portugais | lingala, français |
| Emma | F | 12 ans | Monténégro | monténégrin | allemand, français |
| Semi | M | 14 ans | Kosovo | albanais | serbe, français |

Par ailleurs, comme nous l'avons expliqué dans notre chapitre 3 consacré à la méthodologie de recherche, les élèves et leurs productions ont servi à différents objectifs dans ce chapitre. Nous avons ainsi repris les textes et les photographies de certains élèves afin d'illustrer les différentes étapes du projet. Puis nous en avons choisi d'autres pour, d'une part, l'analyse des productions visuelles et, d'autre part, pour l'analyse des productions textuelles et des discours que nous avons développés dans ce chapitre. Par ailleurs, les discours analysés dans ce chapitre ont été recueillis lors d'un entretien focus group auquel ont participé cinq élèves parmi ceux présentés⁶⁰.

5.1.2. La mise en œuvre du projet

Le projet s'est déroulé sur quatre mois durant l'année scolaire 2011-2012 dans un collège de Mulhouse où la classe d'accueil des élèves nouvellement arrivés comptait 22 élèves et 15 langues différentes, en plus du français. Le déroulement de ce projet s'est fait en 3 étapes :

5.1.2.1. Une première étape : l'écriture

Afin de permettre aux élèves de produire des textes longs et structurés en français, nous les avons incités à s'exprimer d'abord dans leur(s) langue(s) première(s). Après avoir écrit leur récit de vie, ils en ont sélectionné ou résumé une partie qu'ils ont traduite en français pour la partager avec les autres. En voici quelques illustrations reprenant ces différentes étapes à partir du travail de Melania (12ans) :

⁶⁰ Pour plus de détails, se reporter au chapitre méthodologie (Chapitre 3), *Phase III*.

Figure 1 : Escritura longue (espagnol)

Se me presentación ^{-entité}
^{-presente, comut}
^{-español}
^{-romani}
^{-aleman}
 -Hola a todos yo me llamo Marta y soy española.
 Aunque sea negra.
 Ahora les voy a contar lo que otras personas pueden
 saber de mí.
 A mí no me gustan las personas que no juegan conmigo, que
 insulten mi color, que digan cosas a mi espalda. ^{est}
 Yo Marta soy así, me gusta conocer persona, y que ellos
 me conozcan a mí, y también me gusta ~~no~~ tener problemas
 con la gente. Si me quieren conocer mira las cosas que me
 gustan. Mi color favorito es el azul, me gusta mucho
 pasear, andar y viajar. ^{act} No sé, pero también se gusta
 que la gente cuenten cosas buenas de mí pero de cosas
 y que los pueda contar más!!! Me gusta compartir,
 comer y jugar. Yo cuando juego con la gente
 que me quiere me siento muy contento, de mi también
 me gusta cantar que soy cariñosa con toda la gente
 y para terminar que hay que conocerme antes de decir
 cosas malas a mis espaldas. A mí de mi casa me gusta
 arreglar mi habitación y poner de música. Yo siempre
 me porto bien y hago lo que me dicen, y también
 me gusta escuchar la música que me gusta y ^{pop}.
 A mí me gusta que cuando la gente venga en
 mi casa se sienten bien, no inquieta. Y yo soy cariñosa
 con la gente que me viene a ver o que yo les voy a
 ver. Y lo que me gusta de mí es mis ojos y mi
 pelo, me gusta mucho peinarme el pelo tres o dos

Figure 2 : Parler de soi (espagnol / français)

| Español | Français |
|--|---|
| Yo cuando hace un día soleado me siento contenta, hoy hablo mucho y también empiezo a regalar cosas. | Moi ça fait il je un jour soleil je me sent très heureux, je parle beaucoup et je commence à donner de cadeaux. |
| Soy simpática, | Je suis sympathique, je suis |
| soy una chica que me gusta la moda | une fille que il aime la mode. |
| Y ESTA | EST CA BEST |
| SOY YO | MOI |
| Fin | Fin |

Des textes longs, de plusieurs pages, ont été produits par de nombreux d'élèves. Certains ont écrit dans différentes langues faisant appel à leur répertoire plurilingue, à l'image d'un élève originaire du Kosovo, appartenant à la minorité tzigane parlant romani et allemand. Avant d'arriver en France, il a vécu en Allemagne où il a été scolarisé et où il a appris l'allemand. De plus, ses parents lui ont appris à écrire le romani, sa langue maternelle. Lorsque l'occasion s'est présentée de par ce projet multilingue, il a écrit dans un même élan dans ses trois langues, avouant même n'avoir jamais autant écrit de toute sa vie. Le plaisir qu'il a eu à mettre sur papier son vécu et son expérience de vie a été évident. De plus, cet exercice d'écriture lui a permis de porter un nouveau regard à la fois sur ses compétences linguistiques mais aussi littéraires. Cette étape a abouti à la sélection d'un certain nombre d'extraits de textes à partir des récits de vies, souvent très longs. Ensuite, ces extraits ont été traduits en français et corrigés avec l'aide de l'enseignant (Figure 3) afin d'être partagés, dans un premier temps avec les camarades de classe puis avec un plus large public lors de l'exposition publique, organisée un an plus tard. À titre d'exemple, nous reproduisons ici un extrait en français du texte de Meziane, écrit d'abord en italien puis traduit :

En Italie, je travaillais avec une organisation qui combat le racisme politique et aide les immigrés, mais j'ai vu que le racisme en France n'est pas comme le racisme que l'on a étudié à l'école. C'est un racisme entre les immigrés nés en France et les immigrés d'ailleurs.

(Meziane, 15ans)

À l'image de cet extrait, des textes d'une grande richesse, témoignant d'une part de l'expérience vécue en tant qu'immigré et, d'autre part, de la réflexion engagée afin de donner sens au présent et s'engager dans la reconstruction identitaire, ont été produits par les élèves.

Cette première étape a servi de tremplin pour aller vers la production des textes poétiques : d'abord, par la recherche de rimes et l'écriture de phrases imagées à partir d'une liste de mots préalablement établie comme, par exemple, des adjectifs (Figure 4), des verbes d'action, des noms, pour parler de soi et des choses que l'on aime.

Figure 3 : Choix des extraits et correction avec l'aide de l'enseignant

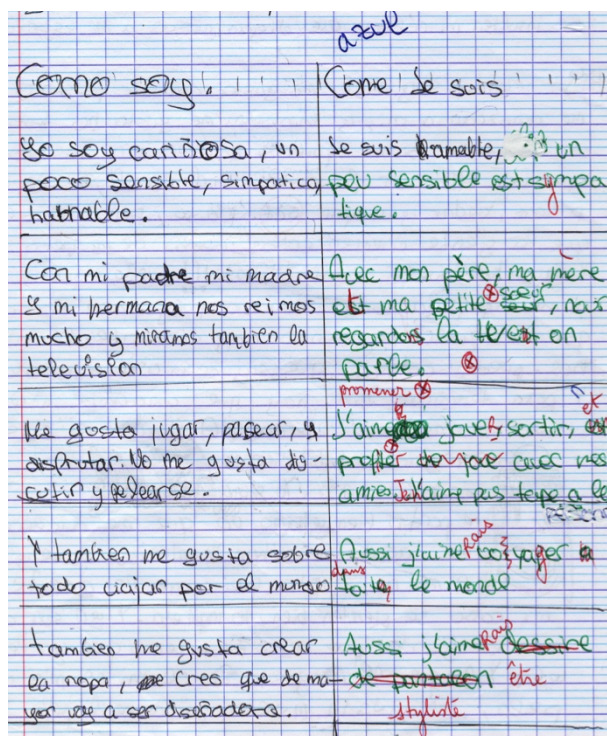
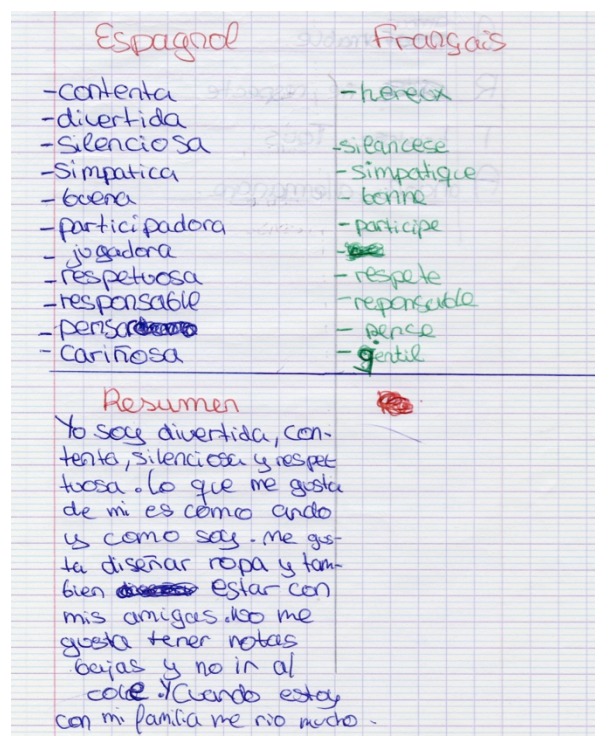


Figure 4 : Recherche d'adjectifs pour se décrire



Différentes techniques d'écriture ont été utilisées comme déclencheurs de l'acte d'écriture telle que la création d'anagrammes et de portraits chinois. Par ailleurs, le recours à d'autres

langues que le français était non seulement autorisé mais aussi encouragé. Voici quelques exemples de ces différentes productions :

Recherche de rimes (Zita, 16 ans)

*À l'adolescence
Je pleure le sentiment de l'absence.*

*

*Dans mon cœur
je porte des armes
à chaque heure
je perds une larme.*

Écriture imagée (Emma, 12 ans; Benara, 15 ans)

*Je pense sur une chaise blanche et je
m'inquiète.*

*

*Je suis un secret emmuré dans le sang,
un poing fermé sur le noir.*

Portrait Chinois (Benara, 15 ans)

*Si j'étais un végétal, je serais l'orchidée ;
Si j'étais un fruit, je serais la groseille ;
Si j'étais un bruit, je serais le murmure du vent
dans les feuilles au printemps ;
Si j'étais un loisir, je serais l'écriture ;
Si j'étais un paysage, je serais la plage ;
Si j'étais une porte, je serais celle du bonheur.*

Anagramme (Mandana, 15 ans)

S: skillful
U: upbeat
C: confident
C: courageous
E: efficient
S: self-assured
S: selective

Puis, afin de les amener vers l'écriture de poèmes, les élèves ont été invités à prendre appui sur un modèle, *Je suis comme je suis* (**Annexe 9**) de Jacques Prévert (1946). En s'inspirant de ce poème les élèves ont écrit les leurs. Ils y ont développé leur portrait physique et moral mais aussi, pour certains, leur récit de vie, mis en vers. Par la suite, plusieurs élèves ont continué l'écriture de poèmes dans un style beaucoup plus libre, s'écartant ainsi du modèle initial. De plus, beaucoup ont fait appel à leurs compétences plurilingues en écrivant par exemple des textes en français tout en y ajoutant quelques phrases en leur langue d'origine tel que l'a fait Xhyle dans son poème intitulé, *Le changement* dont nous présentons ici un extrait :

*Le 10 janvier un jour important,
Le jour où j'ai connu la France.
Des inconnus, des anonymes,
Une nouvelle expérience dans ma vie.*

*Des larmes dans ma face comme un enfant
Mon pays qui me manque mais pourtant...
Un long chemin devant moi,
La fille avec les Barbies est restée quelque part !
L'adolescence qui commence, la différence je vois,
La fille heureuse devient un peu plus sérieuse.
" Vazhdo bija ime, ymytin e kom te ti"
Une phrase en albanais, que mon père m'a dite !
Tout va de plus en plus vite
Puisque le temps c'est de l'argent.
[...]*

(Xhyle, 16ans)

Nombreux ont été les élèves qui, une fois pris au jeu de l'écriture poétique, ont écrit plusieurs poèmes dans deux voire trois langues.

Si pour certains cette forme d'écriture était une vraie libération, pour d'autres, trop pris par le « moule » scolaire et par le poids de « bien faire », ont eu besoin d'un peu plus de temps pour entrer dans la création artistique. Nous avons ainsi pu nous rendre compte à quel point les attentes scolaires telles qu'elles se manifestent dans le cursus ordinaire brident la créativité de certains élèves (Arpad, Edina et Mandana, pour l'écriture poétique mais aussi Xhyle pour la photographie). Nous avons été à même de mesurer l'écart qui existe entre la perception des élèves envers « le travail scolaire » qu'« il faut juste finir » (Mandana) ou qui « doit être fait » (Arpad) « pour donner à la prof » (Diego) et « le travail artistique » dans lequel les a engagés ce projet. Comme l'ont mis en mots entre autres, Mandana et Arpad, il leur a fallu du temps pour comprendre que le travail d'écriture lancé par ce projet n'était pas un « travail scolaire » au sens propre du terme même si la difficulté de la tâche était présente. Ainsi, comme l'explique Mandana, « d'abord j'ai cru que c'était juste un devoir, qu'il fallait l'écrire et tout mais après quand les autres ils ont lu leurs textes et j'ai compris que c'était pas ça le but mais nous exprimer et tout et après moi aussi j'ai commencé et j'ai recommencé le texte et j'ai écrit un peu mieux » (Mandana). De même, Arpad précise : « j'ai cru au début que c'était juste un devoir qu'on faisait pour apprendre à parler mieux français, je savais pas pourquoi on faisait ça, j'avais jamais fait des trucs comme ça avant » (Arpad). Le projet les a ainsi placés dans une situation qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de vivre auparavant et qu'ils ont eu du mal à identifier quant à l'objectif poursuivi tellement il s'écartait des habitudes scolaires déjà bien ancrées.

Comme nous l'avons entrepris plus haut, nous avons donc souhaité présenter ici quelques-uns des textes produits par les élèves afin d'offrir au lecteur un premier aperçu de leur immense

talent déployé tout au long du projet. En tant qu'enseignante mais aussi en tant que chercheuse, nous avons pu contribuer à la mise en œuvre d'une didactique de la littérature plurilingue porteuse de sens pour les élèves. Les textes et les poèmes, produits à la fois en langue d'origine et en français, témoignent de l'opportunité qui se cache dans une telle approche, à savoir le recours à la langue d'origine et aux talents plurilingues des élèves comme support non seulement à l'apprentissage de la langue de l'école mais également comme moyen de reconstruction identitaire, indispensable pour l'intégration réussie dans un nouvel espace scolaire et plus largement dans une nouvelle société lorsqu'on se retrouve en situation d'exil.

Nous allons maintenant nous attacher à présenter quelques-uns des poèmes de Ricardo (16 ans) qui s'est particulièrement investi dans cette partie du projet et qui a écrit des poèmes en faisant appel à l'ensemble de son répertoire linguistique, à savoir l'espagnol, l'anglais et le français. Il est ainsi un exemple concret du résultat de la mise en œuvre possible d'une pédagogie plurilingue flexible (Weber 2014) et dynamique (García et Keifglen 2010). Il rend aussi compte de l'impact que ce projet a eu sur lui, en lui permettant de s'investir avec toutes ses ressources et de créer des textes à la hauteur de ses capacités cognitives (Cummins 2001a, Cummins et Early 2011).

Poème 1 : Ricardo (16 ans) en espagnol

MI BIOGRAFIA: ASI SOY YO

*Yo soy un soldado armado de puro corazón
De ir hacia adelante, ganas tengo un montón
Por apariencia, muchos quisieran estar en mi
posición
Por eso cargo con mucha compasión
En mi corazón he tenido bastante revolución
No te duermas, presta atención a mi
composición
Soy joven pero he pasado muchas noches
frías
La belleza de una mujer me puede hacer
sonreír por días
Parezco duro pero soy muy sentimental
Se me hace más fácil expresarme en un*

Poème 1bis : Notre traduction

MA BIOGRAPHIE : JE SUIS AINSI

*Je suis un soldat armé de cœur pur
D'aller en avant, j'ai énormément envie
En apparence, beaucoup voudraient être
dans ma posture
Voilà pourquoi j'ai beaucoup de compassion
Dans mon cœur j'ai eu assez de révolution
Ne t'endors pas, fais attention à ma
composition
Je suis jeune mais j'ai passé beaucoup de
nuits froides
La beauté d'une femme peut me faire sourire
pendant des jours
Je semble dur mais je suis très sentimental
Il m'est plus facile de m'exprimer avec un*

instrumental

Muchos me dicen que tengo de esas rimas fenomenal

Soy bueno pero me puedo convertir en un furioso animal

Te dije que soy bueno, sin embargo no soy un santo

Se me alegra el corazón, cuando en la ducha canto

Soy tímido, a la vez buena gente, un poco demente

Afronto mis problemas de frente, siempre ando sonriente

Soy fino, no tengo nada de corriente

Bebo vino la envidia que me tienes te quema como fuego ardiente

Muchos me critican, dicen que soy un pijo

Siempre me miran, pero en nadie me fijo

Sigo mi camino hacia adelante

Y concluyo como todo un galante.

instrument

Beaucoup me disent que j'ai de ces rimes phénoménales

Je suis bon mais je peux devenir un furieux animal

Je t'ai dit que je suis bon, cependant je ne suis pas un saint

Mon cœur se réjouit quand je chante sous la douche

Je suis timide, à la fois aimable, un peu dément

J'affronte mes problèmes de front, allant toujours souriant

Je suis fin, je n'ai rien de courant

Je bois le vin de la jalousie que je te donne et qui te brûle comme un feu ardent

Beaucoup me critiquent, disent que je suis un snob

Toujours ils me regardent, mais je ne fais attention à personne

Je continue mon chemin de l'avant

Et je conclus comme un vrai galant.

Inscrit en classe de troisième, Ricardo a eu beaucoup de mal à trouver sa place en tant qu'élève lorsqu'il a rejoint son collège de Mulhouse. Il parle couramment trois langues (espagnol, anglais, français), pourtant il est considéré comme étant en échec scolaire selon les résultats et les remarques figurant dans son bulletin trimestriel, en classe ordinaire, où il suit la plupart des cours. Alors même que les apprentissages scolaires ont du mal à faire sens pour lui, il s'investit dans ce projet non sans quelques réticences au départ. C'est une fois que le projet prend corps au travers de l'écriture poétique que son engagement deviendra entier. Il produit plusieurs poèmes, en trois langues différentes, et avouera même au détour d'une conversation informelle pendant une séance de relecture et de correction de ses différentes productions qu'il n'aurait jamais pensé qu'un jour sa passion secrète (l'écriture de textes, de *lyrics* selon ses mots) pourrait être mise à l'honneur et encore moins, appréciée, dans cet espace si représentatif, quoique hostile à ses yeux, qu'est l'école. Grâce à son investissement dans l'écriture poétique, il a acquis une position d'élève en réussite, talentueux et reconnu par les camarades tout comme par les enseignants ayant pris part au projet. Il s'est ainsi retrouvé légitimé, au sens de Bourdieu (1977) de par sa passion et par son courage à partager ses écrits alors même qu'il n'en a jamais fait part à personne. Son talent s'est exprimé au travers de différents types de poèmes, reflétant différentes identités. Nous proposons deux autres exemples choisis parmi ses nombreuses productions.

Poème 2 : Ricardo (16 ans) en français

JE SUIS COMME JE SUIS

*Je suis comme je suis
J'aime la pluie
J'adore le noir
Encore plus les miroirs
Je suis grand
La réalité est mon fond d'écran
J'aime avoir une deuxième chance
Ma vie est sur une balance.*

*Je suis timide
J'espère que mon texte est fluide
Je crois en les miracles
Parfois je suis «Mr. Le Spectacle ».*

*Mais je suis comme je suis
Concentré, sans chercher des ennuis
J'aime bien faire du bruit
Je n'aime pas avoir le cœur détruit
Je suis comme je suis
Surtout pas n'importe qui
J'aime celui qui m'aime
Souvent, aimer est un problème.*

Poème 3 : Ricardo (16 ans) en anglais

*THIS IS IT... THIS IS ME...
HERE WE GO*

*I'm lost in this rhyme game, kind of like
nemo
You can come and find me; you still won't be
my hero
My rhymes are tragic...drastic...ironic
I won't let my dreams tear up...like Titanic
When I spit on the mic, you all panic
Don't trip if you don't want me to leave you
hanging like a hamak
Sometimes I'm nice, sometimes I'm rude
Like me, you won't find an other dude
I don't like girls, I like women
Specially the ones who are taken
This is me, this is my world
Music is my pot of gold, my one and only
pearl
Your words don't mean ish⁶¹
If your actions contradict
This is who I am, this is what I am
In the shower, the soap and water is my band
In school, I'm the man
But out side, I'm just an other one saying
« Yes I Can ».*

Son poème en français s'inspire du modèle proposé en classe, à savoir celui de Prévert, bien qu'il en ait écrit par la suite d'autres, dans un style beaucoup plus libre. Quant au poème en anglais, il s'approche davantage des textes de chansons qu'il apprécie tel que le RAP américain. Ses écrits, bien qu'ayant à première vue des tonalités différentes selon les langues, laissent entrevoir un jeune adolescent préoccupé aussi bien par son positionnement identitaire et le regard de l'autre (à l'école ou à l'extérieur de l'école) que par les passions qui l'animent telles que la musique ou encore la quête amoureuse. Ces textes témoignent de la sensibilité et de la réflexion profonde de ce jeune adolescent, et nous ne pouvons que regretter qu'une telle sensibilité et, disons-le, qu'un tel talent, puisse passer inaperçus dans un système scolaire où prévaut une pédagogie visant la maîtrise des savoirs-savants et la performance chiffrée.

⁶¹ Effet stylistique s'apparentant au verlan, auquel font appel les auteurs de textes de chansons notamment de RAP américain afin d'éviter la censure ; lire : *shit*

5.1.2.2. Une deuxième étape : la photographie

Lors de cette deuxième étape, les élèves ont travaillé en collaboration avec une photographe professionnelle de New York, Emily Schiffer, sur une durée de 15 jours. Ils ont appris les différentes techniques de la prise de photographies. Ensuite, ils ont travaillé par binôme pour réaliser des portraits d'eux-mêmes. Les élèves se sont déplacés en toute autonomie dans le collège, pendant les cours. Ceci leur a permis d'accéder aux différents lieux pour s'essayer à la mise en scène et à la prise de vue sans être dérangés par les autres élèves du collège. Ils ont disposé de 20 minutes pour un premier essai puis, au retour en classe, ont évoqué leurs premières impressions et leurs différents questionnements qui ont surgi lors de la mise en situation concrète. Par la suite, une sortie collective a été organisée afin de donner l'occasion aux élèves de choisir des endroits dans la ville pour se mettre en scène leur offrant ainsi un cadre différent de celui du collège. Un parcours des déplacements a été défini selon les différents lieux retenus et chaque élève a pu choisir un lieu représentatif, porteur de sens pour lui. Ont ainsi été choisis les berges d'un cours d'eau traversant la ville de Mulhouse, différents monuments de la ville, la gare, lieu très important pour beaucoup d'entre eux, etc.

Les différentes séances de prise de photographies ont donné lieu à une discussion sur les techniques photographiques mais aussi sur l'analyse critique d'un nouveau mode d'expression, l'image. En voici un exemple :

Photo 1 : Diego photographié par Melania



L'œil du photographe est ici déterminant dans le rendu final. Le choix de la position adoptée par le sujet (Diego) et la recherche du meilleur angle (la contre-plongée) par la photographe (Melania) concourent à donner vie à cette photographie. Nous rappelons qu'aucune aide extérieure (enseignante ou photographe professionnelle) n'a été fournie à cette étape du projet. Les élèves ont tous travaillé en totale autonomie. C'est dans un deuxième temps, en classe, que les productions ont été présentées et analysées à la fois par les protagonistes mais aussi par les autres élèves et les adultes faisant partie du projet dans le cadre d'une discussion collective. Ce deuxième temps, réitéré à plusieurs reprises, a permis aux élèves de prendre plus d'assurance et de s'engager davantage dans la création artistique permise par la photographie. Les élèves ont ainsi appris à décoder l'image, à partir de leurs propres prises, leur permettant de construire du sens au travers de l'image.

Ils ont également eu l'occasion d'explorer différentes options pour donner plus de teneur aux photographies. Certains ont choisi d'utiliser leur corps comme support pour y inscrire des messages et renforcer encore plus la signification qu'ils ont souhaité donner à leurs images. En voici un exemple représentatif :

Photo 2 : Benara et Zita photographiées par Mandana



En plus de la mise en scène choisie, les compétences plurilingues des élèves sont mises en avant, ici l'anglais, pour donner plus de teneur au message véhiculé par l'image.

Une dernière étape a consisté à retravailler certaines photographies à l'aide de l'impression en noir et blanc pour y ajouter du texte. Les élèves ont ainsi accédé à une nouvelle forme d'expression à travers la littératie multimodale (Cummins 2009a; Martin-Jones 2011). Texte et image concourent à la construction du sens et participent ainsi à la création de nouvelles formes d'expressions littéraciques. Il s'agit ainsi d'accéder à ce que Cummins (2007c) appelle *la littératie du XXIème siècle* puisque le recours à ces différentes formes d'expression par le biais de photographies, de dessins, de formes, de couleurs ainsi que de textes est légitimé dans un cadre institutionnel, en l'occurrence l'école. La photographie suivante (**Photo 3**) en est un exemple de choix :

Photo 3 : Semi



C'est par ailleurs le seul élève qui a choisi d'ajouter de la couleur (le vert) à la photographie choisie qui devait être retravaillée initialement en noir et blanc. Le rendu est particulièrement surprenant. La conjonction du texte autobiographique (retranscrit sur la photo en albanais), des dessins et des motifs participe au rendu final de la photographie. Par ailleurs, nous remarquons la prise de possession de l'espace vide figurant en arrière-plan. La minutie des détails témoigne de l'investissement de l'élève, dans l'activité littéraire et artistique proposée, alors même qu'il n'avait été que peu scolarisé antérieurement. De fait, le recours aux autres formes de littératies mettant en jeu la multimodalité prend ici tout son sens pédagogique.

5.1.2.3. *Une troisième étape : la correspondance*

Cette troisième étape du projet a permis de travailler la relation identité/altérité. Il s'agissait de s'interroger sur le parcours d'autres élèves vivant la même situation dans un autre pays. Pendant ce projet, les élèves ont établi une correspondance avec des d'élèves nouvellement arrivés d'un lycée situé dans le Bronx, à New York. Ces élèves étaient originaires essentiellement de pays africains francophones, c'est pourquoi la correspondance a pu se faire

en français. Ainsi, les élèves (de France) ont formulé des questions sur les sujets qu'ils souhaitent aborder puis chaque élève en a sélectionné deux. En effet, une multitude de questions a émergé lors de la séance consacrée à ce moment. Ils étaient très curieux et excités de pouvoir en savoir plus sur la vie d'autres élèves qui ont vécu une expérience identique à la leur mais dans un pays différent, souvent idéalisé. Voici quelques-unes des questions qui ont émergé :

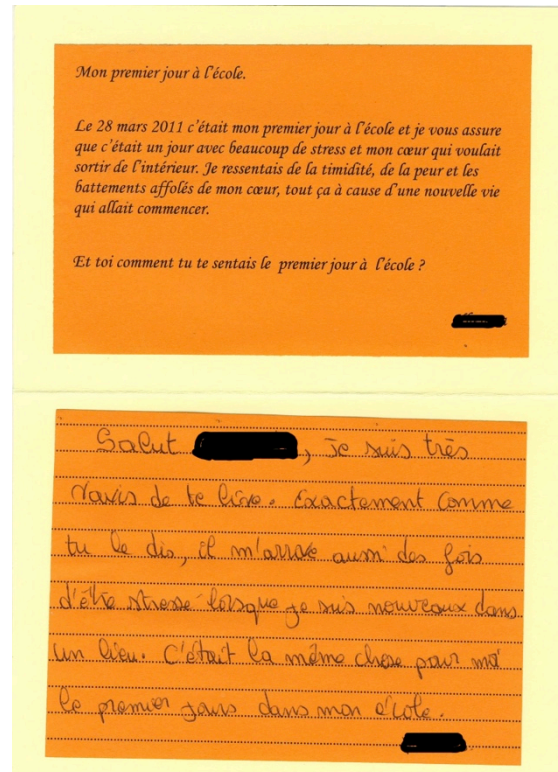
- *Et toi comment te sentais-tu le premier jour à l'école ?*
- *As-tu encore peur de parler anglais ?*
- *Pour toi c'était difficile de suivre les cours en classe ?*
- *Peux-tu me parler de ton expérience ?*
- *Et toi tu voulais aller aux États-Unis sachant que tu laisses tout derrière toi ?*

Durant la séance où le relevé des questions avait été fait, une discussion s'est engagée quant à la manière d'amener ces questions vis-à-vis des destinataires futurs. Portant sur une expérience personnelle relevant pour partie de l'intimité, il a été suggéré de parler d'abord de soi, c'est-à-dire de répondre à sa propre question avant de la poser au futur interlocuteur. Cette démarche a permis de nouer en quelque sorte un dialogue entre celui qui pose la question et celui qui aura choisi cette carte pour y répondre. Voici un exemple du résultat final :

Figure 5 : Carte de correspondance recto/extérieur (Xhyle)



Figure 6 : Carte de correspondance verso/intérieur (question/réponse)



Les questions ont été imprimées et collées dans des cartes fabriquées par les élèves sur lesquelles figurait une de leurs photographies. Les réponses ont été réceptionnées quelques semaines plus tard, chaque élève ayant reçu réponse à ses questions. Cela leur a permis de mettre en perspective leur propre expérience migratoire à travers celle d'autres élèves se trouvant dans d'autres pays mais partageant la même expérience de vie.

Ce projet a abouti à la présentation de leurs productions textuelles et photographiques dans le cadre d'une exposition hors scolaire qui a permis d'accorder une valeur ajoutée à leur travail.

5.2. Analyse des productions photographiques, textuelles et des discours des élèves plurilingues nouvellement arrivés.

Dans cette partie, nous proposons une analyse des différentes productions visuelles, textuelles et discursives des élèves. Cependant, il nous est impossible d'analyser l'ensemble des productions visuelles et textuelles réalisées au cours de ce projet, c'est pourquoi nous nous

limiterons pour notre analyse à des productions de neuf élèves ayant pris part au projet. Dans une première partie, nous allons analyser les productions visuelles de huit élèves (y compris les photographes même s'ils ne figurent pas sur la photo) au travers de cinq photographies, puis nous nous intéresserons, dans une seconde partie, à l'analyse des productions textuelles et discursives de sept élèves.

5.2.1. Analyse des productions visuelles des élèves

Dans cette partie, nous proposerons d'abord une analyse des productions visuelles des élèves à partir de quelques photographies choisies afin de rendre compte de la dimension multimodale de la littérature que cette forme d'expression a permis de mettre en œuvre.

5.2.1.1. Diego

Cette première photo (**Photo 4**) est l'œuvre d'un binôme de 12 ans : Diego originaire du Portugal et Melania d'Espagne, tous deux fréquentant la même classe de 6^{ème} en plus de la *Classe d'accueil*. Ils sont arrivés en France depuis 6 mois environ, à ce moment du projet. Ils ont choisi de travailler ensemble car « ils s'entendaient bien » comme nous l'a confirmé Diego lors de l'entretien focus group (que nous analyserons plus loin).

Cette photographie est leur toute première tentative de prise de vue et retranscrit parfaitement l'esprit du projet tout entier : parler de soi, des différents « moi », de ses identités qui ne font qu'un avec le titre choisi par les élèves pour ce projet « *Je suis qui je suis. Meet the other side of me* ».

Photo 4 : Diego



Après avoir suivi les premiers enseignements de la photographe professionnelle, ils ont pris le chemin de la cour pour s'essayer à la prise de photographies. La consigne était claire : choisir un endroit et une mise en scène pour essayer de traduire qui l'on est et ce que l'on souhaite dire à travers l'image. Cette photo est impressionnante, d'autant qu'elle cumule des éléments et un regard tout à fait professionnel, sans l'aide d'aucun adulte : le regard mutuel de celui qui se met en scène et l'œil du photographe ; le miroir et le reflet.

Ce diptyque, tel un livre de verre (un livre ouvert) montre les deux moitiés identiques d'un visage, visage aux deux expressions, et comme les deux côtés du miroir. Dans le jeu des lignes droites et courbes chacun, photographe et sujet, se reflète de l'autre côté du miroir : à droite un pull blanc avec à gauche en transparence le sweat-shirt devenu noir où figure une inscription jaune. La symétrie qui se reflète mais qui est en même temps identique et différente, forme comme un seul corps pour deux visages (ou vis-à-vis) différents.

Le regard du spectateur se porte d'un côté (plus net et plus clair) vers l'autre (plus sombre et flou) et inversement dans une sorte de navette incessante du regard. On retrouve un jeu de

reflets sur différents niveaux comme à l'arrière-plan, où à l'horizontal la cour est reflétée dans les flaques d'eau qui elles-mêmes se reflètent à leur tour sur le plan vertical. Le corps incliné transcrit un seul et même mouvement mais possède deux visages. Comment ne pas voir une retranscription (une figuration) de cette identité double voire multiple qui se reflète jusque dans le choix du titre du projet : « *Je suis qui je suis. Meet the other side of me* ». C'est donc tout naturellement que le choix collectif s'est porté sur cette même photo lorsque les élèves ont été invités à en choisir une pour l'affiche de l'exposition. Ce choix évident, preuve de la puissance expressive de cette image que l'on pourrait traduire par « *J'assume qui je suis (devenu) avec force et pouvoir et je vous invite à découvrir mes autres facettes qui, au premier regard, vous ont peut-être, échappées !* ».

À plusieurs titres, une dimension fantastique habite cette photographie : fidèle à la définition proposée par Todorov (1970, 2013), le fantastique combine le réel quotidien (ici la cour du collège) et le sujet qui, par le jeu des reflets, semble surgir (sous forme de bifron doté d'un seul corps) comme une apparition à partir du pli, au centre de l'image. La photographie nous fait assister à une sorte d'épiphanie (du grec « phanein » qui signifie apparition), comme à un surgissement de soi, double.

Grâce à la photographie, figuratrice et révélatrice du caractère pluriel et multiple de l'identité du sujet, celui-ci va pouvoir, au sens étymologique, (s') « expliquer » qui il est : littéralement le sujet va ainsi mettre au jour les différents plis, et en l'occurrence déployer (ou déplier) la palette des multiples visages qui le composent.

Quant au spectateur, c'est à une fantastique expérience de *l'autre* qu'il se trouve confronté : face à ce portrait, son regard ne peut pas s'arrêter à une des faces figée du sujet comme à une idée fixe. Constamment l'œil du spectateur est en mouvement, en navette entre les deux visages (l'original et son reflet) de ce nouveau *Narcisse*, sans cesse renvoyé à la multiplicité des facettes de l'identité du sujet. Une personne certes mais pas au singulier : dans cette photographie notre représentation de l'autre ne peut donc être fixée, figée. D'un visage l'autre, notre regard ainsi déstabilisé par la mise en scène et la métamorphose photographique est sans cesse invité à tenir compte de ce deux-en-un de l'identité.

Le pouvoir de ce portrait réside dans la fascination qui s'exerce sur le spectateur qui ne peut accéder qu'à un sens (comme direction et signification) *tremblé*, polysémique, de l'identité du sujet. Dans un jeu de cache-cache avec le spectateur, le sujet semble lui adresser un « sauras-

tu où me trouver et, par conséquent, parviendras-tu à découvrir qui je suis ? ». « I am not what you think that I am » semble nous dire le regard de Diego sachant, muet et espiègle, que « I am not where you thought that I am ».

En somme il s'agit d'une invitation photographique à méditer la leçon du *Petit Prince* : « *on ne voit bien qu'avec le cœur ; l'essentiel est invisible pour les yeux* », emblématique de tout ce projet. Ce portrait de Diego conduit le spectateur à regarder et à écouter avec le cœur plutôt qu'à figer (ou à fixer) aussitôt *l'autre* dans sa propre représentation.

5.2.1.2. *Mandana*

Sur cette photographie, Mandana (**Photo 5**), seule, le regard plongé mélancoliquement dans un ailleurs, et comme renvoyé(e) au passé, se représente derrière une grille dont la signification la plus évidente laisse croire à une prison.

Photo 5 : Mandana



Un jeu de lignes horizontales et verticales quadrille l'espace où le sujet apparaît comme découpé, pris dans les mailles d'acier : yeux et bouche ouverts, main gauche posée sur la grille, dans un mouvement de la main qui transparait à travers la photo. Les lignes horizontales et verticales, y compris à l'arrière-plan de l'image, traduisent l'absence de perspective, d'où ce sentiment d'emprisonnement qui se dégage de l'ensemble de la photographie. Pourtant, contrairement à la promiscuité et au manque de lumière qu'évoquerait une cellule de prison, le regard du spectateur est surpris par l'arrière-plan lumineux bien que fermé par les pans vitrés de l'espace qui se donne à voir. La position du sujet, assise, de profil et sans contact visuel avec le spectateur renforce l'impression de solitude. Seule la main fait signe vers le spectateur avec une inscription qu'on devine dans la paume mais rendue illisible par un barreau vertical de la grille. De plus, l'œil du photographe est aussi mis en avant et en scène dans ce cliché de par son positionnement : la diagonale, l'oblique comme si l'image ne pouvait se tenir en équilibre que sur le coin de droite, la position du sujet étant fonction de cet axe. Un équilibre fragile, incertain, instable est instauré : tout peut basculer d'un côté (en format portrait) comme de l'autre (en format paysage). Minéral et métal font ressortir l'absence de végétal dans cet environnement fait d'emboîtements successifs. Aucune trace de vie mis à part le sujet lui-même.

5.2.1.3. *Mandana et Zita*

La photographie suivante met en scène deux sujets, Mandana et Zita (**Photo 6**) qui ont choisi de se représenter à deux et de faire entrer le texte dans le jeu de significations en passant par l'inscription du message sur une partie de leur corps.

Mandana, positionnée de face, la paume ouverte, le regard baissé, s'adresse au spectateur par un message personnel « *Mes amis me manquent* » et semble se recueillir. Le spectateur est invité par l'imagination à donner forme et visage à ces amis qui manquent tant à Mandana mais qui peuplent aussi sa solitude au point de laisser de la part de leur amie une trace écrite, et ce jusque dans et sur son corps. Quant à Zita, de profil, le visage caché derrière Mandana, mais éloquente, dit « Je suis triste » de par l'inscription figurant sur son avant-bras gauche. L'oreille apparente de Zita laisse croire à la présence d'une oreille attentive, d'une écoute et d'une empathie envers sa camarade, son amie. Chacune exprime ses propres sentiments de tristesse et la réunion des deux messages renforce mutuellement leur signification.

Photo 6 : Mandana et Zita



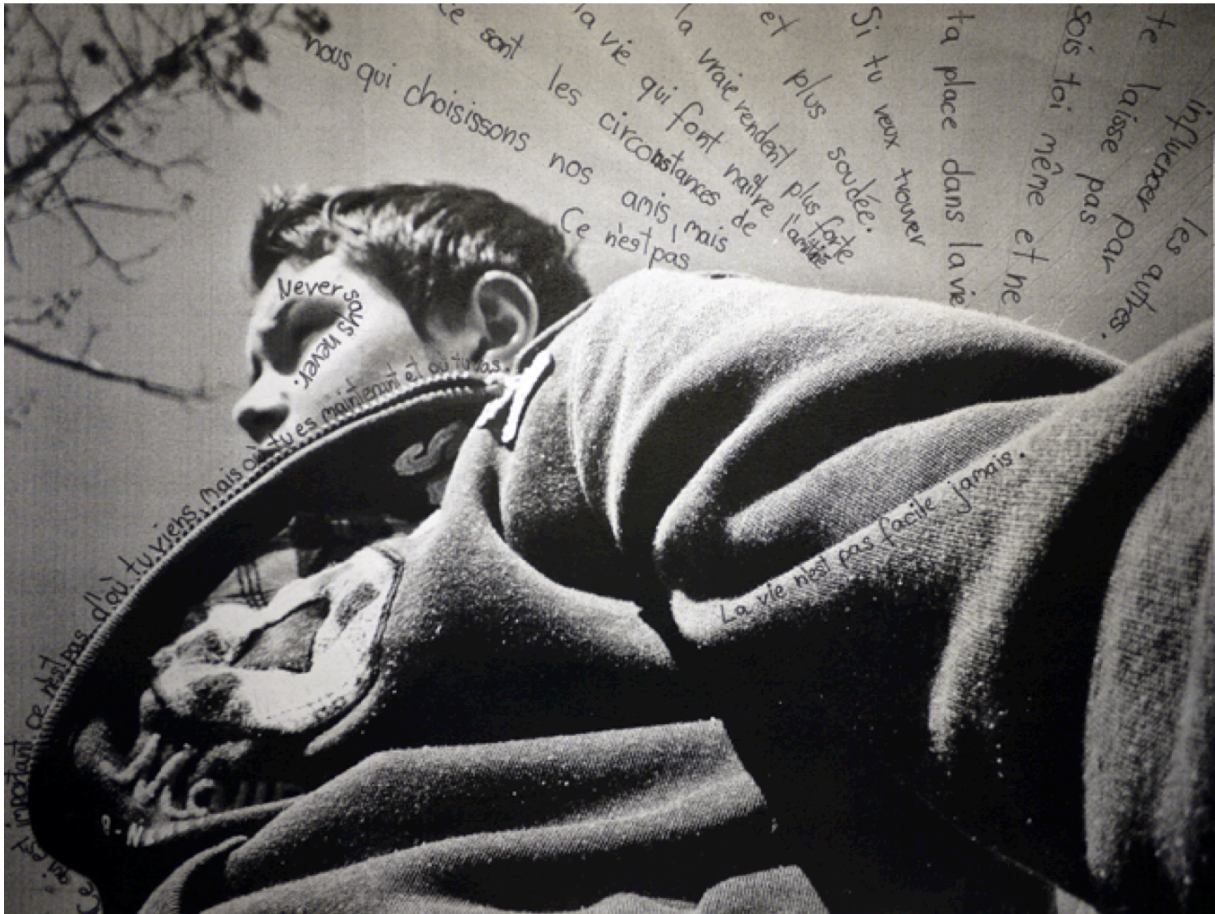
Corps (entre)mêlés, on assiste à une fusion des mains et des visages, voire des identités. Le geste délicat des doigts qui entourent la poignée de Mandana en signe de soutien et de compassion vient prolonger les deux messages.

Plusieurs sens de lecture des messages s'offrent au spectateur : soit la tristesse de Zita vient faire écho au manque ressenti par Mandana alliant ainsi deux souffrances, soit le message de Zita explicite l'effet produit par l'absence des amis sur sa camarade. Zita offre ainsi la possibilité à Mandana de sortir de sa condition de victime, de celle qui subit pour l'encourager à assumer sa propre douleur. Ceci transparait dans la transmutation du pronom objet *me* en pronom sujet *Je* : en vertu de la présence amicale de Zita, Mandana accède au pouvoir de dire sa tristesse à la première personne (« Je suis triste ») et par conséquent acquiert à part entière au statut de sujet lyrique. C'est grâce au soutien et aux paroles de l'autre, de l'amie soutenante, que l'expression de soi devient possible. L'écrit représente aussi une manière de conjurer l'absence. C'est une photo d'amitié, d'une amitié nouvelle qui se crée de par les circonstances du présent et de par le manque de ceux qu'on a laissés derrière soi.

5.2.1.4. Arpad

Dans la photo d'Arpad (**Photo 7**), l'objectif était de réunir littérature et expression artistique en ayant recours à la multimodalité.

Photo 7 : Arpad



Le choix du noir et blanc à la fois pour la photographie et pour le texte manuscrit permet de mettre en oeuvre un jeu des contrastes. La position de surplomb que vient accentuer la contre-plongée confère au sujet un aspect massif, hyperbolique, et l'impose au regard du spectateur à la manière d'un géant. L'ouverture vers le ciel est clairement signifiée par la position ascendante du sujet. La lumière qui se reflète sur le visage semble en même temps surgir de l'épaule. Cet effet est renforcé par le choix de l'emplacement du texte qui forme à l'arrière-plan une succession de rayons de soleil. Trois autres messages s'exhibent sur le corps même du sujet comme autant de slogans pour (se) rappeler à l'essentiel comme une leçon de vie, fruits de l'expérience vécue. Les trois phrases s'affichent comme des blasons : d'une part le constat : « La vie n'est pas facile, jamais. » et de l'autre en une sorte de tatouage faisant le

tour de l'orbite comme pour se le rappeler dans un jeu de miroir « Never say never ». Par le recours à l'anglais, Arpad laisse entrevoir ses compétences plurilingues. De plus, ses autres phrases proviennent de ses différents écrits autobiographiques et reflètent son positionnement en tant que sujet puissant qui s'impose à la vie bien qu'il ait conscience des difficultés qu'elle lui impose. Tout se passe comme si le sujet invitait le spectateur à escalader son bras massif et puissant pour, juché sur son épaule de géant, voir « plus loin que les autres » et par conséquent considérer soi-même et le monde autrement et, par un regard en surplomb, à s'imprégner de cette leçon de vie (« Never say never ») : surtout ne renonce pas, jamais, et tente les expériences dont la vie te fait don. Aussi l'espoir est-il présent car « ce qui est important ce n'est pas d'où tu viens mais où tu es maintenant et où tu vas. ». La vie devant soi, l'engagement positif et le pouvoir d'action sont transcrits à la fois dans le texte mais aussi dans l'image. Les rayons du soleil au présent de vérité générale constitués par la réflexion profonde menée en amont permettent d'en tirer des leçons de vie pour s'engager avec force dans l'avenir.

5.2.1.5. *Valinda*

Ici corps et décor interagissent, s'entremêlent dans une succession d'ondes et de motifs géométriques : boucles, ronds, points et cœurs transforment la façade architecturale en ondes et concourent ainsi à un effet de vaporisation du paysage urbain ; quant au corps, il est presque entièrement recouvert de traits qui forment sur la moitié droite des vagues brisées, tumultueuses, de surcroît surmontées de l'inscription manuscrite « je suis timide », à l'infini et sur la moitié gauche de la chevelure des reflets d'eau glissant tout le long en cascade. La zone de contact entre la chevelure (métonymie du corps intime du sujet) et l'espace urbain minéral est matérialisée sous forme de lignes en pointillé.

Toute la dynamique du portrait réside dans ces tracés sismiques qui parcourent les cheveux de Valinda. Les différents motifs géométriques font écho aux origines africaines et rappellent la culture d'origine du sujet. De plus, à travers la trame des formes qui recouvrent l'ensemble de la surface deux espaces restent solides, intacts et immobiles dans ces courants verticaux et horizontaux : la moitié gauche du visage (front, œil ouvert, lèvres closes, pommette et, dans le prolongement d'une courbe, menton) lumineusement exhibée, se détachant avec la netteté et la solidité d'un masque. Ainsi, dans l'écrin de sa chevelure derrière lequel elle peut se

dissimuler (ne faisant apparaître qu'une facette, qu'une moitié de son identité), Valinda semble comme surgir de derrière un rideau : un espace théâtral étant ainsi investi par le sujet.

Très lisibles, les lettres en capitales « ALSACE » (l'enseigne du quotidien régional d'information) émergent de l'arrière-plan comme autant de galets noirs, grâce au relief nettement polis de leurs formes et caractères.

Photo 8 : Valinda



Les deux identités de Valinda s'affichent ainsi au regard du spectateur : l'identité africaine de par ses origines et l'identité « alsacienne » en devenir.

5.2.2. Analyse des productions textuelles et des discours des élèves

Nous proposons, dans cette dernière partie, une analyse en quatre points de la notion d'identité telle qu'elle peut être interprétée dans les écrits autobiographiques et les discours des élèves. Pour cela nous avons choisi les discours et les productions textuelles de sept élèves.

5.2.2.1. *Identité narrative, mémoire, autobiographie*

Porter un regard sur soi, définir son identité ne peut se faire sans une réflexion sur le rôle de la mémoire, comme le souligne Ricoeur (1990). Le travail sur la mémoire autobiographique décrite par Damasio (1999) participe à la reconstruction du Soi-autobiographique. Le recours au récit donne naissance à ce que Ricoeur (1985) appelle « l'identité narrative ». Ricoeur nous intéresse parce qu'il insiste sur la dimension narrative de l'identité ou comment, à travers un récit, autobiographique ou pas, l'individu peut se constituer une identité mise en mots qui l'aide à mieux comprendre ce qu'il a vécu. C'est bien ce que nos élèves exprimaient lorsqu'ils nous ont tenu les propos suivants dans l'entretien focus group:

Arpad: parce que **on connaît mieux son histoire** je trouve parce que moi j'ai jamais pensé quand j'ai vécu dans mon pays j'ai pas trop pensé à mon passé je vivais dans le présent oui mais je voulais dire que je pensais toujours au lendemain

Zohra: je voulais juste dire que moi quand je suis arrivée le premier jour **j'ai pensé à ma vie comme elle était en Italie** j'ai vécu comment euh: je vivais où avec qui ... alors que **quand on était en Italie on était chez nous chez notre pays** on pensait pas à ce qu'on a fait hier ou à ce qu'on avait fait avant-hier

Les élèves témoignent de la façon dont cet exercice d'écriture les a fait réfléchir et leur a permis, comme le dit Arpad, de mieux connaître leur histoire. Avant l'expérience de l'exil le passé ne questionne pas, expliquent les deux élèves, car « on était chez nous » (Zohra) et c'est le futur qui était important. Mais le fait de se retrouver « ailleurs » fait réfléchir sur son passé, dès « le premier jour » (Zohra).

On peut à la fois leur donner les moyens de réfléchir sur leur propre histoire mais aussi le moyen de le faire en sécurité, car dans cet acte d'écrire on s'engage personnellement, on écrit à la fois pour soi et pour les autres :

Mandana: par exemple **quelqu'un qui veut pas que - euh (.4)**
raconter son passé aux autres comme ça s'il écrit dans sa langue euh: les autres ils comprennent pas
Edina: déjà savoir ce que j'aimerais partager avec les autres parce que **je veux pas dire ce qui est un peu délicat** un peu intime quand même pas dire tout ... oui comme ça je savais ce que je voulais dire
Zohra: **on sort tout ce qu'on a**
Arpad: [ça permet d']être un peu plus **caché des autres**
Mandana: on se sent **plus à l'aise**

Le passage par la langue d'origine permet également de sélectionner par après les éléments que l'on veut partager avec les autres. C'est une étape importante car cela procure aux élèves un sentiment de liberté dans l'écriture de leur récit de vie ; l'élève peut être à la fois « plus caché des autres » grâce à la langue première, tout en étant aussi « plus à l'aise ».

Réfléchir sur son expérience de l'exil, en la mettant en mots, peut aussi permettre d'évoluer, d'accepter les changements (Damasio 1999) et d'envisager un futur meilleur. C'est ce que tentent de dire, Xhyle dans son texte poétique et Arpad dans son texte en prose qui accompagne sa photo:

*C'est bizarre comme tout a changé,
Mais je ne suis pas désespérée!
Ça fait un an ici en France, mais j'ai trop gagné.
Le regard a changé,
La vie a continué
Mais pourquoi faut-il
Ces choses difficiles?
Pour grandir bien sûr
Chacun sa mesure! (Xhyle)*

*Ce qui est important ce n'est pas d'où tu viens mais où tu es maintenant et où tu vas.
(Arpad)*

Ce qu'ils expriment également par leurs textes, c'est qu'une fois le travail de mémoire effectué, c'est-à-dire une fois que le récit de vie a permis un ancrage dans le temps comme fil conducteur de l'identité, on peut s'en détacher, comme le dit Arpad («*ce qui est important ce n'est pas d'où tu viens*»), afin de se tourner vers le présent et vers le futur («*mais où tu es*

maintenant et où tu vas»). L'identité a toujours une dimension temporelle dans le sens où elle se construit soit en continuité soit en rupture avec les événements de sa vie.

5.2.2.2. *Identité et migration*

Les textes créatifs donnent à voir et à comprendre le vécu migratoire des élèves et leurs souffrances dues à l'exil :

Avant de juger ma vie ou mon personnage d'abord portez mes chaussures, marchez sur le chemin où je marche, sentez ma douleur, mes doutes, mon rire. Vivez les années que j'ai vécues comme je l'ai fait. Chacun a sa propre histoire. Et seulement quand vous faites tout ça, alors vous pouvez me juger. (Xhyle)

Dans la première phrase de ce paragraphe, Xhyle répond aux paroles, aux jugements de l'interlocuteur supposé. C'est ce que Bakhtine (1978 : 103) définit comme le dialogisme, selon lequel « le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue ». Xhyle oppose au jugement de son interlocuteur une série d'arguments puissants en l'interpellant directement, par le biais de l'impératif : « portez », « marchez », « sentez », « vivez ». Elle réplique aux jugements qu'on pourrait porter sur sa « vie » ou son « personnage » et elle se sent directement concernée par ces jugements. Nous remarquons par ailleurs le choix du mot « personnage » pour se décrire en tant que personne. On peut se demander s'il n'y a pas, par là même, une volonté de distanciation entre sa personne dans laquelle elle se reconnaît comme individu, à l'inverse du « personnage » qu'elle est devenue de par ses conditions de vie, en tant qu'immigrée. En s'adressant directement à ses possibles « juges » elle fait appel à leur empathie, elle les invite à se décentrer dans l'espoir de changer le regard qu'ils portent sur elle.

Les textes des élèves montrent aussi cependant combien ils sont capables de dépasser leurs souffrances et d'envisager leur avenir :

*Je suis comme je suis
J'aime vivre pour le défi
J'aime me battre pour rester en vie
J'ai dû me battre pour tout dans la vie. (Arpad)*

Arpad fait appel au champ lexical du combat : « *me battre* », pour soutenir ses propos qui lui permettent de se définir comme « *un combattant de la vie* ». On ressent dans ses vers la dynamique dans laquelle il s'est engagé, celle de combattre les difficultés que sa vie actuelle mais aussi passée lui impose. Par ailleurs, cette dynamique laisse entrevoir l'attitude positive avec laquelle il se projette dans le futur en disant « *j'aime vivre pour le défi* » : la vie devient un défi à relever comme autant de marches à monter, pour progresser, pour aller de l'avant. Malgré les épreuves, qu'il dit avoir déjà affrontées, il ne semble pas abattu et encore moins vaincu. L'association qu'il fait entre plaisir et douleur en disant « *j'aime me battre* » met davantage en lumière le sens sous-jacent du message : « *j'aime la vie* ».

On comprend également, dans le texte de Meziane, comment l'insécurité linguistique l'affecte en tant que personne et élève :

Ce qui me fait réfléchir ...

Ce n'est pas facile de changer de pays, car lorsque tu changes de pays tu changes toute ta vie sans t'en apercevoir, sans être préparé à combattre les difficultés. C'est difficile de s'habituer à un nouveau pays, à une nouvelle langue, à une nouvelle culture. Et c'est aussi difficile dans la tête et dans le cœur.

Ce qui est aussi difficile c'est de se retrouver à la place de celui qui a besoin d'aide, alors qu'auparavant j'aidais ces personnes moi-même. On doit tous les jours affronter le sentiment d'insécurité dans toutes sortes d'activités : en classe, la peur de ne pas comprendre et de ne pas savoir faire, être toujours derrière les autres. (Meziane)

Le texte témoigne de la perte de son capital culturel et de son statut social. Ainsi, « *sans s'en apercevoir* » il est devenu « *celui qui a besoin d'aide* », « *qui est derrière les autres* » ; on lui assigne une identité dans laquelle il ne se reconnaît pas. Tout comme Arpad précédemment, Meziane utilise le champ lexical du combat pour exprimer ses pensées. Cependant son discours fait apparaître la peur, la difficulté que cette situation et cette nouvelle place qu'on lui assigne, font naître en lui (« *ce n'est pas facile* », « *c'est difficile* », « *insécurité* », « *peur* », « *besoin d'aide* »).

Cependant ce qu'on peut remarquer dans ces trois textes, c'est qu'aucun des élèves ne baisse les bras, aucun ne se positionne en victime mais chacun d'eux essaie de trouver un moyen pour affronter et dépasser la situation présente. Les témoignages qu'ils livrent, en prose et en vers, mettent en valeur à la fois leurs talents créatifs et artistiques mais aussi la richesse et la profondeur de leur réflexion sur leur condition en tant qu'élèves « *venus d'ailleurs* ». Cela leur permet d'évoluer et de changer leur regard sur eux-mêmes comme l'affirme Diego : « *avec ce texte j'ai commencé déjà par montrer qui je suis et après j'ai trouvé des amis* ».

L'occasion leur est aussi donnée de « *se connaître soi-même* » (Zohra) et de « *se faire connaître* » (Arpad).

5.2.2.3. *Identité et altérité*

Foucault (2001d : 861), dans une interview accordée à la presse italienne en 1978, parle de l'expérience du dit et de l'écrit : « Je suis un expérimentateur en ce sens que j'écris pour me changer moi-même et ne plus penser la même chose qu'auparavant ». Ces propos résonnent avec le texte et les propos d'une des élèves, Zohra, qui au travers de la réflexion qu'elle a engagée par son travail d'écriture a compris qui elle était et a pris conscience de ses erreurs, quant au regard qu'elle portait sur l'Autre.

Née en Italie, de parents marocains, Zohra arrive en France à l'âge de 14 ans. Le projet d'écriture autobiographique est déjà bien avancé lorsqu'elle rejoint la classe d'accueil. Aidée par deux autres élèves italiens, arrivés en début d'année scolaire, elle intègre le projet en cours sans difficultés et écrit son texte autobiographique en italien, puis le traduit en français. Elle y relate le changement qui s'est opéré en elle, suite à l'expérience de migration, quant au regard qu'elle portait sur les autres, les immigrants :

Maintenant que j'y pense ... quand j'étais petite, en regardant le journal télévisé et en voyant tous ces navires qui débarquaient chaque jour à Lampedusa je me disais : « Dieu merci, je suis née en Italie et je n'ai pas besoin de faire comme eux, de quitter mon pays et laisser ma vie, mes amis, et tout le reste. » Avant, je n'aimais pas ... les émigrants et je me disais qu'ils devraient rester dans leur pays ! Maintenant, je me trouve ici en France et je suis comme eux, une émigrée, dans un autre pays où je ne suis pas née ni d'où je viens, d'où viennent mes parents. Maintenant, je suis celle qui quitte sa patrie pour aspirer à un futur meilleur, pouvoir étudier, trouver un bon emploi et construire ma vie sans problèmes ... Quand j'étais en Italie, j'étais raciste je me moquais des autres et maintenant je suis dans la même situation. Je dois avouer qu'il n'est pas facile de tout laisser derrière son dos. Nous ne devons pas oublier d'où viennent notre langue et nos traditions. (Zohra)

Ce texte étonne par le niveau et la qualité de la langue employée, sachant que Zohra n'était en classe que depuis trois mois lorsqu'elle l'a écrit. De même, la teneur des propos témoigne, d'une part, de l'importance du travail de rétrospection et, d'autre part, de la profondeur de la réflexion engagée. Comme éléments de réponse, nous pouvons préciser plusieurs points : ses compétences linguistiques en italien sont élevées ce qui lui permet un transfert rapide en

langue seconde (Cummins 2000). Nous pouvons affirmer à la suite de Cummins (2000), que le recours à la langue première pour la première étape de l'écriture a permis à Zohra de réfléchir à son niveau cognitif. D'autre part, en s'engageant dans la réflexion au moyen de l'écriture autobiographique, Zohra a fait preuve de beaucoup plus d'implication que dans un travail scolaire classique (Cummins et Early 2011). Par cette expérience douloureuse en tant qu'immigrée, elle s'est engagée dans un processus de reconstruction identitaire dont une première étape est celle de l'évolution de sa pensée et de son regard sur l'Autre. Elle rejoint ici les propos de Foucault que nous évoquions au début de cette partie. Son expérience en tant qu'immigrée, se retrouvant à la place des autres, ceux qu'elle rejetait, mais aussi la réflexion qu'elle a engagée à travers le projet autobiographique, l'ont fait évoluer et ont changé sa vision des autres. Elle en témoigne ainsi dans l'entretien de groupe : « *moi, j'ai appris à respecter les gens quels qu'ils soient, comme ils sont, parce que comme les autres ils ont fait avec moi, moi il faut que je fasse avec les autres.* »

Lorsque nous avons interrogé les élèves en fin de projet sur ce qu'ils avaient appris, ils ont surtout insisté sur des changements de points de vue, au niveau individuel et collectif :

Diego: moi ça m'a apporté une nouvelle façon de voir mes amis et moi-même
 Zohra: et de voir le monde
 Mandana: le travail qu'on a fait avec des amis c'était une occasion pour parler et se connaître

Ils évoquent également l'importance de la dimension affective dans le travail de groupe:

Mandana: ça nous a permis de nous connaître un peu mieux parce qu'on parlait toujours
 Zohra: c'était amusant il y avait personne dans la cour
 Arpad: on a mieux connu ses goûts [de l'autre] comment il aime les choses
 Zohra: on avait un moment pour parler parce qu'on venait d'arriver
 Mandana: oui
 Zohra: et on osait pas parler en français devant les autres moi et Mandana on avait honte
 Enq: c'était plus facile parce que vous étiez que vous deux?
 Zohra: oui oui
 Arpad: c'étaient des moments intimes

Ils ont apprécié le dialogue possible entre eux, pour mieux se connaître mais aussi pour partager des moments « *intimes* », dans l'intimité du travail par deux, sans être exposés au regard des autres, et sans « *honte* ». Le projet fut donc une occasion de socialisation nouvelle pour eux, socialisation rendue possible par le travail sur soi, le travail en groupe et le travail d'expression écrite.

5.2.2.4. *La notion d'empowerment*

Dans ce projet pédagogique, le répertoire plurilingue des élèves a été mis en avant et considéré comme une ressource (Ruiz 1984) dans la production des récits autobiographiques. Les programmes officiels français ne définissent pas de cadre strict dans lequel doivent se faire les apprentissages de la langue seconde, ce qui laisse une place à l'expérimentation d'autres pratiques pédagogiques, comme la prise en compte de la langue première des élèves. Cela revient à lui conférer une certaine légitimité dans le sens de Bourdieu (1977). Car dans le cas des élèves nouvellement arrivés, réfléchir et s'exprimer par écrit en français est encore un exercice extrêmement difficile. C'est pourquoi en leur donnant la possibilité d'avoir recours à leur langue première, les élèves ont pu réfléchir à hauteur de leurs capacités cognitives (Cummins 2000, Cummins et Early 2011), ce qui leur a procuré un sentiment de confort et de sécurité :

| | |
|----------|---|
| Zohra: | on avait plus de vocabulaire plus de mots |
| Arpad: | être un peu plus caché des autres |
| Mandana: | on se sent plus à l'aise |
| Zohra: | on sort tout ce qu'on a |

Travailler dans la langue première permet d'accéder aux ressources linguistiques et culturelles, c'est-à-dire au capital dans le sens de Bourdieu, qui autrement resteraient inaccessibles en langue seconde. De plus, travailler avec les langues des élèves est un moyen de leur donner ce pouvoir symbolique et de mettre en place un processus d'empowerment (Cummins 2000, Cummins et Early 2011) avec la légitimation de leur répertoire linguistique (Bourdieu 1977). Il s'agit de rendre visible et de légitimer aussi bien la langue des élèves que leurs connaissances préalables acquises dans leur pays d'origine.

L'objectif du projet d'écriture de textes identitaires et de réalisation de portraits consistait non seulement à travailler en classe mais aussi à réaliser une exposition publique donnant à voir la créativité des élèves à un public hors scolaire ainsi qu'à divers acteurs du monde éducatif. Pour les élèves, le projet devait mener à une réalisation concrète de haut niveau, leur permettant comme l'expliquent Cummins et Early (2011), de voir dans le regard de leurs interlocuteurs la valorisation de leurs productions artistiques. Ainsi lors du vernissage, qui a eu lieu dans une des plus importantes galeries d'art de la ville de Mulhouse, les élèves ont pu

mesurer l'impact de leurs textes et de leurs photographies sur les personnes qui les ont découverts. Voici quelques extraits de leurs discours lors de l'entretien rétrospectif :

Arpad: il y avait une dame qui est venue elle m'a dit minimum cinq fois que c'était super magnifique
Edina: c'était super ils m'ont dit juste ça c'est super c'est joli c'est bien fait et tout
Diego: surtout mon frère il a dit c'est bien fait c'est bien fait
Mandana: c'était une dame elle est venue elle m'a parlé beaucoup et que c'était super et que ça doit encourager et que en très peu de temps vous avez fait des choses super intéressantes

La reconnaissance du statut d'« artistes » a particulièrement marqué les élèves notamment par le fait que des personnes qu'ils ne connaissaient pas s'intéressent à eux. Ils en témoignent ainsi :

Arpad: ah madame ça m'a fait trop bizarre la dame elle est venue elle m'a dit vous êtes les artistes de ce projet? est-ce que je peux faire une autographe avec vous? et c'était bizarre parce que je la connaissais pas et il y a plein de gens qui m'ont dit ça
Diego: à moi aussi
Enq: comment tu t'es senti?
Arpad: comme une STAR
Diego: moi je me suis aussi dit c'est que des stars qui font des autographes
Enq: et qu'est-ce que ça t'a fait quand la dame t'a appelé un artiste?
Arpad: j'ai même pas su réfléchir sur le moment
Edina: j'ai même pas de mots ah elle parle de moi
Diego: mon frère a dit un artiste qui? toi?
Arpad: moi je dis un acteur (rires)

L'on voit ici l'importance de ce regard nouveau porté sur eux, regard qu'ils ont eu du mal au début à identifier à eux-mêmes, qui a demandé un moment de réflexion pour en saisir l'effet, l'impact sur leur identité. On voit ainsi dans cet extrait le rôle du regard des autres dans la construction identitaire :

Arpad: ce qui m'a rendu fier le plus c'est que les gens ont aimé nos photos
Mandana: qu'il y a des centaines - pas des centaines mais presque des centaines de personnes qui viennent de regarder et de lire mon texte les journalistes qui viennent découvrir nos textes
Diego: et nos photos
Zohra: c'était comme dans la télé quand on voit des gens
Arpad: comme dans les films
Zohra: oui

Le moment de l'exposition fut donc un moment de confrontation avec le regard de l'autre, c'est à travers la reconnaissance de leurs capacités d'artistes qu'ils ont pu faire l'expérience de l'empowerment (Cummins 1996, 2009a) avec pour certains, aussi, un sentiment d'irréalité.

5.2.3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté une analyse autour de la notion d'identité telle qu'elle ressort des productions littéraciques multimodales et des discours d'élèves nouvellement arrivés. Nous nous sommes inspirés des travaux de Cummins et Early (2011) autour des textes identitaires que nous avons combinés avec la méthodologie photovoix de Wang et Burris (1997) afin d'engager les élèves dans des activités littéraciques qui font sens pour eux. L'enseignement de la littératie en français langue seconde tend à rester très traditionnel, centré sur des savoirs linguistiques et littéraires, que Martin-Jones (2011) définit comme une littératie solitaire, tandis que la littératie multimodale est une littératie partagée (Cummins 2007c). Il nous semble que de nouvelles formes d'enseignement de la littératie sont essentielles pour répondre aux besoins des élèves nouvellement arrivés. Premièrement, les recherches ont montré combien l'utilisation de la langue première est importante dans l'apprentissage de la langue seconde, d'où l'importance de comprendre la notion de littératie plurilingue. Deuxièmement, avec des élèves qui sont dans un processus d'apprentissage de la langue, il importe de développer des activités qui correspondent à leur niveau de développement cognitif, d'où l'importance de comprendre la notion de littératie multimodale qui permet d'explorer d'autres systèmes sémiotiques que la langue, tels que l'image, la photo, la vidéo. Troisièmement, il importe de prendre en compte la dimension affective, en particulier chez ces élèves qui sont dans des situations sociales vulnérables, qui ont besoin de reconstruire une image positive d'eux-mêmes et de ne pas se sentir dépossédés de toutes leurs compétences acquises auparavant.

Le projet que nous avons décrit nous a montré combien les élèves peuvent être créatifs et investis dans les apprentissages lorsqu'on leur en donne les moyens. Nous aimerions finir par ces quelques mots d'élèves, qui lors de l'entretien nous ont parlé de la manière dont ce projet a résonné en eux et qu'ils garderont « *dans le cœur* » et « *dans le cerveau* » parce qu'ils ont fait ce travail avant tout pour eux-mêmes. Ils ont pris conscience qu'ils ont vécu une expérience

unique à travers ce projet, qu'ils n'oublieront pas, et sur lequel l'un d'eux plaisante en disant « *tu vas raconter ça à tes petits enfants* ».

Et pour conclure ce chapitre, nous souhaiterions ici reprendre l'un des messages du Livre d'or, mis à disposition des visiteurs durant l'exposition :

A vous tous, jeunes et adultes, un grand merci pour votre générosité et la sensibilité avec laquelle vous partagez votre expérience. J'espère que la France sera à la hauteur de l'accueil qu'elle vous doit et que les mots que l'on trouve sur le fronton de nos monuments « Liberté, égalité et fraternité » ne seront pas vains. Je souhaite aussi que votre richesse nous aide tous à construire la France de demain.

V. R.

CHAPITRE 6. ANALYSE DES DISCOURS D'ENSEIGNANTS

Si, depuis plus de quatre décennies, l'école française s'emploie à répondre au mieux aux besoins de scolarisation des élèves nouvellement arrivés, l'institution rencontre encore de sérieuses difficultés à définir clairement les objectifs de sa politique d'intégration et d'inclusion. Cela transparait à travers, d'une part, l'évolution de la terminologie définissant ces élèves (Galligani 2008), et d'autre part, dans l'immobilité des finalités éducatives globalement réduites à un apprentissage le plus rapide possible de la langue de scolarisation (MEN 2012a), tel que nous l'avons montré dans le premier chapitre de notre thèse.

Face à ces enjeux éducatifs, nous chercherons à savoir dans quelle mesure le corps enseignant, insuffisamment préparé à la gestion de la diversité linguistique et culturelle des élèves nouvellement arrivés en France, est en mesure de développer des stratégies permettant de prendre en compte la diversité présente dans les classes. L'école en tant qu'espace sous-tendu par les relations de pouvoir (Cummins 2015) se voit assigner une place de choix pour qui veut comprendre la manière dont les enseignants de classe ordinaire, en charge d'élèves nouvellement arrivés en France se positionnent par rapport à ces relations de pouvoir dans l'exercice de leur métier. C'est pourquoi, comme l'explique Cummins (2015), il est utile d'avoir un aperçu des enjeux qui sous-tendent les relations enseignants-élèves, puisque : Est-ce qu'ils enseignent simplement le programme comme exigé par les textes officiels ou négocient-ils des identités avec leurs élèves afin de changer les relations de pouvoir coercitives ?

The fact that societal power relations are and always have been, infused in the operation of schooling raises the question of how educators position themselves in relation to these power relations – do they simply teach the curriculum as mandated, or do they negotiate identities with their students in ways that challenge the operation of coercive power relations ?

(Cummins, 2015 :101).

Comment ces enseignants que nous avons interrogés font-ils pour satisfaire aux attentes institutionnelles tout en répondant au mieux aux besoins des élèves dont ils ont la charge ?
Telle est la question qui a guidé notre analyse de ce chapitre.

De plus, l'espace-classe est un environnement multilingue, c'est pourquoi s'intéresser aux discours d'enseignants peut s'avérer très riche en enseignements et peut permettre de mieux appréhender ce qui se joue en classe ordinaire quant à la prise en charge d'élèves nouvellement arrivés. Il s'agit donc de souligner que les questionnements autour de la prise en compte des langues et cultures présentes au sein même des classes sont essentielles car le recours à ces ressources constitue un levier aussi bien pour l'apprentissage de la langue de l'école que pour la reconstruction identitaire de jeunes adolescents en situation d'exil (Cummins 2001a, 2015). De plus, il s'agit par là même de faciliter l'intégration scolaire et sociale de ces élèves, objectif ultime des politiques éducatives nationales.

Il s'agit également de se rappeler à la suite de Conteh (2003) :

When the languages and cultures of the home are not the ones that have a central place in the classroom, we as teachers, cannot deny that they are there or assume that they are not significant. If we did, we would be denying the children who own them the opportunity to be themselves.

(Conteh, 2003 : 23)

Aussi, les enseignants jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre d'une pédagogie de changement plus respectueuse et sont plus à même de répondre aux besoins réels des élèves migrants nouvellement arrivés. Comme l'explique Cummins (2011), bien que les enseignants soient soumis aux contraintes curriculaires des programmes nationaux imposées par les politiques éducatives, ils ne sont pas pour autant dépourvus de « *pouvoir d'agir* » :

While they rarely have complete freedom, educators do have choices in the way they structure the interactions in their classrooms. They determine for themselves the social and educational goals they want to achieve with their students. There are always options with respect to educators' orientation to students' language and culture, in the forms of parent and community participation they encourage, and in the ways they implement pedagogy and assessment.

(Cummins, 2011 :8)

Ainsi, de nombreuses recherches (Varro 1990 ; Tabouret-Keller 1990) portant sur les représentations du bi/plurilinguisme des élèves migrants ont mis en lumière la vision négative des acteurs de l'éducation, et en particulier celle des enseignants, envers les langues familiales de ces élèves, les considérant comme un obstacle voire comme une des causes de leurs difficultés scolaires. Des enquêtes plus récentes (Clerc 2007 ; Young 2011, 2014a), effectuées auprès d'enseignants et chefs d'établissements du premier et second degré, révèlent que ces représentations perdurent malgré deux décennies d'écart.

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux discours des trois enseignants que nous avons identifiés en tant qu'enseignants investis auprès des élèves nouvellement arrivés en France. Comme nous l'avons déjà précisé dans notre chapitre 3 portant sur la méthodologie de notre recherche, nous avons souhaité, contrairement aux études citées plus haut, et à une moindre échelle, donner la parole à ceux qui essaient de mettre en place une pédagogie inclusive dans l'accueil des élèves migrants dans leurs classes. Nous pourrions ainsi mieux comprendre les défis auxquels ils sont confrontés tout comme les stratégies qu'ils ont développées pour parvenir à surmonter les difficultés auxquelles ils font face. Nous nous intéresserons également à leurs représentations afin de mieux comprendre comment la prise en charge des élèves migrants agit et reconfigure leur identité professionnelle et les implications personnelles que cela induit. Nous allons également nous intéresser à leurs représentations envers ces élèves qui, contrairement aux études citées plus haut, témoignent d'un espoir quant au changement de regard que peut apporter la mise en lumière de regards positifs. Nous avons souhaité donner une voix à ceux qui, souvent dans la solitude de leur exercice, passent inaperçus. Pourtant, ils représentent l'espoir de demain quant à un changement de pratiques et à une reconfiguration des représentations envers les élèves allophones nouvellement arrivés. A la suite d'Auger (2008b, 2013), nous souhaitons mettre l'accent et donner voix à ceux qui, au quotidien, œuvrent pour la réussite de tous les élèves, y compris de ceux qui souvent sont vus comme étant « *sans avenir* » (Bourdieu 1997).

La présentation des enseignants ayant pris part à notre recherche

Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre trois de notre thèse, nous avons souhaité recueillir le discours d'enseignants pour avoir un aperçu des problématiques auxquelles ils

font face. Nous avons donc recueilli le discours de trois enseignants, une femme et deux hommes, que nous allons maintenant présenter. Tous trois enseignent dans le même collège, par ailleurs situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) à Mulhouse.

Prof_S est enseignante de lettres (français). Elle exerce dans cet établissement depuis douze ans au moment de l'entretien. Elle a trente-six ans et elle a commencé sa carrière dans ce même collège. Bien que variable selon les années, elle accueille des élèves presque tous les ans depuis ses débuts. Concernant l'année scolaire en cours au moment de l'entretien, elle a accueilli dans ses cours deux élèves nouvellement arrivés en début d'année scolaire mais qui avaient été scolarisés l'année précédente⁶² puis deux autres élèves en cours d'année qui eux étaient totalement allophones. Elle précise cependant qu'auparavant, les élèves qui intégraient ses cours avaient déjà bénéficié pendant plusieurs mois de prise en charge en classe d'accueil pour l'apprentissage du français langue seconde. De ce fait, comme nous le verrons également dans ses discours, ces élèves possédaient déjà les bases, ils étaient capables de comprendre les consignes et d'échanger avec l'enseignante sans trop de difficulté. Les modalités de prise en charge des élèves nouvellement arrivés ayant été modifiées, elle pouvait dorénavant accueillir des élèves totalement débutants, à savoir dès leur arrivée au collège. Elle nous fera part lors de l'entretien des changements que cela implique pour elle en termes professionnels et en termes de gestion de la classe.

Prof_L est enseignant d'histoire-géographie et exerce son métier depuis six ans dont cinq dans ce collège, au moment de l'entretien. Il a vingt-neuf ans. L'année de l'entretien, il a accueilli dans ses cours quatre élèves nouvellement arrivés mais il a aussi plusieurs anciens ENAF qui ont quitté le dispositif d'accueil. Par ailleurs, il accueille des élèves allophones chaque année depuis qu'il enseigne dans ce collège.

Prof_D est enseignant d'histoire-géographie, comme l'enseignant que nous venons de présenter. Il a trente ans et exerce son métier d'enseignant depuis sept ans⁶³ dont trois ans passés dans cet établissement. Durant ces trois ans, il a accueilli plusieurs élèves nouvellement arrivés dans ses cours dont trois en tant que professeur principal au niveau 3ème et d'autres au niveau 6ème. Il dit n'avoir « *jamaïs été confronté à la situation* » des élèves nouvellement arrivés avant d'être nommé dans ce collège.

⁶² Les élèves arrivés en cours d'année scolaire vont poursuivre leur prise en charge FLS l'année scolaire suivante. De ce fait ces élèves ont acquis déjà quelques bases en français.

⁶³ Il débutait sa huitième année d'enseignement puisque l'entretien a eu lieu le 6 septembre 2011, les deux autres entretiens datant de fin juin 2011.

Après avoir brièvement présenté nos trois informateurs, nous allons nous intéresser à leurs discours, tels qu'ils nous les ont confiés, et en proposer quelques extraits pour analyse.

Nous allons analyser les discours des trois enseignants selon quatre axes. Tout d'abord, nous allons nous intéresser à la formation initiale et/ou continue des enseignants et à leurs discours à ce propos. Puis, nous nous intéresserons aux représentations qui transparaissent dans leurs discours, à savoir leurs représentations de leur mission, des élèves et de leurs difficultés scolaires, et de la relation de ces derniers avec leurs pairs. Puis, nous nous intéresserons aux stratégies qu'ils développent dans leurs pratiques au quotidien aussi bien pour la transmission que pour l'évaluation des connaissances. Le dernier point abordera la question de l'orientation, moment crucial pour l'avenir scolaire et professionnel des élèves.

6.1. La formation des enseignants

La formation des enseignants est une question cruciale dès lors que nous souhaitons assurer une prise en charge efficace et réussie des élèves allophones accueillis dans le système scolaire. Cependant, comme de nombreuses recherches l'ont mis en évidence (Mary/Young 2010 ; Young/Mary 2009 ; 2010), le problème auquel les enseignants sont confrontés dans la prise en charge d'élèves présentant des besoins spécifiques est lié, en partie, à la vision traditionnelle de la formation des enseignants toujours à l'œuvre en France (Young 2012). Cela signifie que la primauté est accordée aux savoirs savants et à la didactique, laissant de côté les questions relatives au développement de l'enfant, à la socialisation et aux relations pédagogiques, affirme Young (2012 : 125).

L'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires représente le défi du XXIème siècle (García 2009) que l'école doit relever si elle veut, comme l'affirment les textes officiels, satisfaire à sa mission : « assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son Ecole » (MEN 2012a).

La formation des enseignants devrait davantage s'attacher à la promotion de la diversité linguistique et culturelle présente au sein de son école en développant, comme le suggèrent

Clerc/Rispail/Wharton 2008 (cités dans Clerc, 2008 :195), « cet axe dans la formation initiale des enseignants et en leur apportant des outils concrets pour mettre en œuvre une sociodidactique dont les principes sont de lier enseignement des langues et pratiques langagières sociales, en prenant en compte les compétences plurilingues des locuteurs pour les mettre en valeur dans les processus didactiques ».

6.1.1. Une formation initiale inexistante

Les enseignants interrogés ont fait état d'un manque de formation, voire de l'inexistence de celle-ci. Ce manque évident interroge également la démarche et les compétences des enseignants tel qu'il ressort des discours recueillis :

Prof_S: déjà **ce que je fais ne doit pas être la bonne**
chose parce que déjà nous on n'est pas formés.

De par son manque de formation, cette enseignante met en doute la pertinence de sa démarche pédagogique, en faisant un lien effectif entre compétences professionnelles et formation des enseignants.

C'est ce que confirment également les propos d'un autre enseignant :

Prof_D: la première fois que t'es confronté à ce genre
de situation **tu sais pas faire en fait** - alors
après t'apprends toi tout seul - tu vas trouver
tes propres outils tes propres démarches et
tout mais t'es pas formé pour faire ça.

Il en ressort clairement la solitude voire le désarroi face à cette situation qui place l'enseignant dans une position d'incompétence « *tu sais pas faire* ». L'enseignant est amené à se débrouiller « *tout seul* » à trouver des outils et des démarches adaptés afin de faire face aux défis de l'inclusion/ intégration des élèves allophones dans les classes ordinaires.

6.1.2. Une offre de formation continue à adapter à la demande

Pour Conteh (2003), les enseignants doivent vivre l'expérience de l'altérité afin qu'ils soient à même de comprendre ce que cela signifie que de se retrouver dans une situation de

submersion, telle que les élèves immigrés nouvellement arrivés peuvent la vivre dans la classe ordinaire.

Teachers themselves need personal experiences of difference in order to understand what really means to be different. We need to try to position ourselves in the places where our learners are, to see things from their viewpoints. At the same time we need to try to see ourselves from the position of the learners, recognising the prejudices, shortcomings and limitations that we all have as a result of growing up in the society of which we are members

(Conteh, 2003 :137)

C'est ce même point qu'un des enseignants interrogés souligne lorsqu'il s'agit d'évoquer les formations dont ils ont bénéficié. Cette formation, quoique très brève, est restée ancrée dans sa mémoire à plusieurs années d'écart. Elle raconte :

Prof_S: je sais qu'une fois non **il y a douze ans** quand je suis arrivée : c'était intéressant ça/ on avait deux demi-journées deux journées de rentrée et tous les nouveaux collègues puisqu'à l'époque il y avait une CLA qui était dans l'établissement le principal non la principale à l'époque souhaitait que tous les nouveaux collègues aient deux heures de formation FLE : alors on se demandait bien ce que c'était et on y va et là **on a un monsieur qui nous parle en turc** : et on était comme des élèves **il nous avait placés comme des élèves** : il nous parle en turc et il nous **faisait faire des trucs** : des fois il **nous levait** il **nous asseyait** des fois il **nous hurlait dessus** mais on se demandait **on se regardait tous** et au bout d'un quart d'heure il nous parle en français et il nous dit bon ben **voilà c'est la situation dans laquelle se trouvent vos élèves quand ils arrivent** / eh ben je vais te dire que voilà **on s'est retrouvés vraiment bêtes** : parce qu'il nous a dit vous voyez c'est **pas la peine de parler fort** à un élève FLE parce qu'il ne comprend pas c'est juste ça **il n'est pas gogol** il est pas- : **et ça ça m'a vraiment marqué** :

La mise en situation et la confrontation à l'altérité dès le début de sa carrière a « marqué » cette enseignante. Ses propos témoignent de l'impact que cette brève formation a eu sur elle.

Se retrouver à la place de l'élève migrant nouvellement arrivé avec, en miroir, des situations de classe proches de la réalité lui ont fait prendre conscience de la violence que peuvent ressentir certains élèves en situation de submersion en classe ordinaire. Un espace de réflexion s'est créé et un décentrage a pu être amorcé puisqu'*« on s'est retrouvés vraiment bêtes »* précise-t-elle. On perçoit très clairement la trace laissée par cette brève formation lorsqu'elle ajoute *« mais c'était très marquant parce que moi- au bout de douze ans je m'en souviens encore »* (Prof_S).

Cet exemple illustre de manière remarquable les propos de Conteh (2003). De plus, il permet de comprendre que c'est au travers de formations permettant un retour sur soi et sur sa pratique de classe en tant qu'enseignant, qu'un changement d'attitude, de représentation mais aussi de pratique peut être entrepris.

Plus loin dans la discussion, lorsque nous évoquons avec elle les retombées concrètes de la formation, elle exprime son regret quant au manque d'approfondissement de la formation qu'elle aurait souhaité. Suite à cette mise en situation dont l'objectif était de montrer aux enseignants *« comment essayer de ne pas faire violence aux enfants »* (Prof_S), l'enseignante exprime le regret de ne pas avoir eu d'autres apports. En effet, la mise en situation suivie d'une discussion avec les participants a clos cette formation alors que *« cela aurait nécessité un travail plus approfondi des outils des choses comme ça mais ça on ne les a jamais eus »* (Prof_S). Le besoin de réfléchir à la cohérence des formations proposées est très clairement souligné, bien qu'à l'époque elle n'accueillait des élèves allophones qu'après qu'ils aient terminé l'apprentissage du français langue seconde en classe d'accueil. De fait, les élèves avaient tous des compétences de communication lorsqu'ils intégraient les cours de français de la classe ordinaire ; c'est pourquoi elle ne ressentait pas le besoin d'une formation. Elle l'évoque ainsi :

Prof_S: à ce moment-là je ne me suis jamais posé la question de la formation **maintenant** la structure ayant changé effectivement **je me dis que ça viendra certainement /**

Enq: tu en ressens un besoin ?

Prof_S: ah oui **ah oui ça c'est très net** : tout à fait :
[...] c'est vrai que **j'en ressens beaucoup**/ [le besoin]

Ainsi, les changements dans le fonctionnement des dispositifs d'accueil des élèves nouvellement arrivés, à savoir qu'ils sont inscrits dans les classes ordinaires dès le début de

leur arrivée, font naître de nouveaux besoins en termes de formation. Offrir des formations qui font sens et répondent aux besoins réels des enseignants s'avère indispensable.

6.1.3. Une formation continue à contextualiser davantage

Dans les offres de formation continue proposées aux enseignants, il s'avère nécessaire de tenir compte du fait que pour certains enseignants l'offre de formation telle que proposée dans le *Plan académique de formation* (PAF) ne fait pas vraiment sens. Cet enseignant évoque, en effet, la difficulté devant laquelle il se trouve puisqu'il y a beaucoup de domaines dans lesquels il aurait besoin de formation mais il lui est en même temps impossible de les suivre toutes. Il en témoigne ainsi :

Enq : est-ce que tu as eu déjà une formation dans ta carrière concernant ce dispositif de prise en charge concernant je ne sais pas n'importe quel point sur les enaf /

Prof_L: je sais qu'il y a une formation qui doit exister au PAF mais **euh :: non non**

Enq : mais toi personnellement tu ne l'as jamais faite

Prof_L: sur la prise en charge : **non je l'ai jamais faite je l'ai jamais demandée**

Enq : et pourquoi tu l'as pas demandée /

Prof_L: ce qu'il faut dire tout simplement qu'on aurait les formations disciplinaires les formations sur les élèves en difficulté formation sur les enaf formation sur les segpa formation sur les ulis formation sur la gestion de la violence la formation sur : **il y aurait moyen de faire de la formation toute l'année quoi** / donc à un moment stop /

Enq : hum

Prof_L: donc la formation qu'on a tout simplement c'est euh ben c'est c'est ce qu'on fait avec toi honnêtement le le :: référent scolena fle enaf appelons-le comme on veut : c'est toi qui nous briefes qui **nous dit voilà ça se passe comme ça comme ça comme ça** / à part ça on n'a pas de liens ou de formation d'explication ça vient de toi quoi\

Il ressort du discours de cet enseignant qu'il n'est pas vraiment au courant des formations existantes dans le PAF. Ceci témoigne non pas tant du manque d'intérêt ou du besoin de formation ressenti par cet enseignant que de l'inadéquation de l'offre par rapport à sa réalité professionnelle. Se sentant submergé par une grande diversité des problématiques de terrain, il fait appel aux ressources directement disponibles sur le terrain, à savoir l'enseignante chargée de l'enseignement du français langue seconde auprès des élèves nouvellement arrivés en France, et ce en fonction des besoins et des situations rencontrées.

Il est à noter également que les formations du PAF paraissent en début de l'année scolaire c'est-à-dire en septembre et que les délais d'inscription sont très courts, environ un mois parfois moins, alors même que l'année scolaire démarre. Il semble ressortir du discours de cet enseignant qu'il rencontre un problème de temps à ce moment précis de l'année scolaire où tout doit être mis en place en termes de gestion des classes en particulier dans des collèges appartenant aux catégories dénommées ZEP, (aujourd'hui REP ou REP+)⁶⁴. Dans ce contexte, il est tout à fait primordial pour l'enseignant de mettre en place au début de l'année scolaire des stratégies de gestion afin de pouvoir s'assurer un bon fonctionnement de la classe pour le restant de l'année. Comme nous l'avons déjà montré ailleurs (Kádas Pickel et Prax-Dubois, à paraître), c'est le manque d'adaptation des stages proposés ou imposés qui est principalement regretté par les enseignants sollicitant une formation continue, avec un contenu le plus souvent focalisé sur la mise en place des réformes et donc souvent en décalage avec les besoins du terrain, tels qu'ils sont ressentis au quotidien.

De fait, il serait peut-être souhaitable de proposer en complément des formations organisées au niveau académique, des formations au niveau même de l'établissement pour prendre davantage en considération le contexte particulier et les problématiques réellement existantes au sein des équipes qui y exercent.

En plus d'une proximité du terrain et d'une prise en compte contextuel au plus près de la réalité vécue par ces enseignants, il permettrait de nouer des contacts entre les différentes équipes pédagogiques. Puisque comme nous l'avons souligné dans notre chapitre théorique, si l'on souhaite œuvrer pour la réussite de chacun des élèves que l'école accueille, le travail en équipe des enseignants s'avère dès lors indispensable (García et Sylvan 2011). De ce fait, il ne suffit pas que des politiques éducatives « *top down* » déclarent que la prise en charge des

⁶⁴ Ces sigles désignent un collège identifié en tant que difficile par rapport à l'hétérogénéité des élèves et des familles qui ont des statuts socio-professionnels très bas

publiques dont font partie les élèves allophones nouvellement arrivés sont de la responsabilité de « l'ensemble de l'équipe éducative » (MEN 2012a), encore faudrait-il offrir des possibilités concrètes et pertinentes aux établissements scolaires pour organiser des telles formations. Permettre aux enseignants de réfléchir et de travailler ensemble sur des problématiques réelles dans le cadre d'une formation adaptée au contexte réel d'exercice pourrait avoir un impact direct sur la gestion des difficultés tout comme sur les pratiques de classe.

6.1.4. Une formation continue à dispenser sur site : exemple de la formation FIL

L'accueil des élèves dans l'établissement et leur intégration dans les classes ordinaires des élèves migrants nouvellement arrivés devrait être une problématique réfléchie au niveau de l'établissement avec le concours de l'ensemble de l'équipe pédagogique si l'on veut offrir une prise en charge efficace pour ces élèves, précise une des enseignantes. Des pratiques inclusives et réfléchies sont mises en œuvre par certains enseignants de l'établissement mais ces pratiques restent isolées et solitaires. Cette enseignante parle ainsi de sa propre pratique de classe où elle met en œuvre des activités différenciées et inclusives destinées aux élèves nouvellement arrivés qu'elle accueille dans sa classe :

Prof_S: oui ben disons c'est **une pratique** un peu **solitaire** on va dire : je sais que des collègues à droite à gauche qui le font : mais **c'est pas du tout par contre une pratique d'équipe en lettres** : c'est une chose à laquelle nous n'avons **jamais réfléchi** : alors on aurait pu dire- tiens en équipe de lettres **comment est-ce qu'on pourrait intégrer ces enfants nouvellement arrivés / jamais jamais** jamais : après c'est souvent par manque de temps : on a tellement de choses à faire : ça veut dire encore des réunions ça veut dire- voilà

Particulièrement impliquée à offrir un accueil de qualité et une intégration dans les activités scolaires des élèves migrants, elle se sent esseulée et regrette le manque de communication au sein même des équipes disciplinaires quant à l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés.

Interrogée sur le type de formation dont elle souhaiterait bénéficier et qui lui semble être utile en lien avec la problématique des élèves nouvellement arrivés, elle nous a fait part d'une proposition particulièrement pertinente et intéressante.

Prof_S: mais je pense que par exemple une formation FIL ça pourrait être intéressant sur ce thème-là : mais ça c'est aussi une volonté du chef d'établissement

Enq : c'est quoi parce que je ne connais pas ?

Prof_S: formation FIL : alors c'est une **formation d'initiative locale** : c'est-à-dire c'est un chef d'établissement sur son idée à lui ou sur une demande de l'équipe éducative qui demande **une formation sur un thème extrêmement précis** : par exemple **avoir des outils pour intégrer au mieux des élèves nouvellement arrivant** et c'est généralement une formation assez lourde : c'est-à-dire c'est pas une journée mais c'est **trois jours** donc voilà c'est-

Ce type de formation, dispensé à l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement, est soumis à la « *volonté du chef d'établissement* ». Cela est d'autant plus important à préciser que la mise en place d'une telle formation sur une période de trois jours implique généralement la fermeture de l'établissement et la suspension des cours pour les élèves. Ceci constitue un des plus gros freins à la mise en œuvre d'une telle formation y compris pour les demandes auprès de la hiérarchie académique. Pourtant, comme le développe cette enseignante, organiser une formation sur site aurait des avantages non négligeables en termes d'efficacité.

Enq : mais c'était efficace ?

Prof_S: oui ben (.3) par ce que c'est quand même des moments où **on peut tous se retrouver même les gens je dirais qui ne sont pas volontaires** en fait donc du coup ils sont un peu obligés d'écouter donc finalement au final: forcément / (rires) et puis **au final les gens sont amenés à échanger** : c'est toujours intéressant : ils doivent se dire **ah finalement c'est pas si compliqué que ça je pourrais faire si je pourrais faire ça** : c'est aussi le moment **d'établir** des protocoles : voilà par exemple **des protocoles d'accueil** ou euh- : après on se heurte toujours à la réalité : c'est-à-dire que

quand on accueille un élève quel qu'il soit FLE ou pas FLE : normalement ce devrait être le professeur principal qui l'accueille : bon ben chez nous c'est tellement compliqué que voilà mais bon **parfois ça fait sortir des idées fortes quand même ou au moins ça fait prendre conscience de certaines choses/**

Les arguments pertinents de cette enseignante soulignent les avantages d'une telle formation : engager l'ensemble de la communauté éducative, même ceux qui de manière générale ne se sentent pas concernées par certaines problématiques, dans une dynamique de mise en commun permettant le partage des expériences de classe. De même, elle souligne les bénéfices d'une telle approche en mettant en avant les apports en termes de renouvellement des pratiques de classe, de cohésion d'équipe, de politique d'accueil et d'inclusion réfléchie à l'échelle de l'établissement. Car pour qu'une politique d'accueil et d'intégration soit efficace, cela nécessite la mise en commun et l'adhésion de tous aux « idées fortes » issues d'une réflexion d'équipe permettant par là même de « prendre conscience de certaines choses », à savoir qu'œuvrer pour la réussite de tous les élèves et en particulier de ceux le plus vulnérables (Moro 2010) suppose la participation de tous les membres. C'est une responsabilité commune de l'ensemble des acteurs éducatifs de l'établissement comme l'ont soulignée les nombreuses recherches (García et Sylvan 2011, Weber 2014) dont nous avons rendu compte dans notre chapitre consacré à la théorie.

Toutefois, si les enseignants se sentent seuls face à la pluralité de leur public scolaire (Clerc 2008), cet isolement relève-t-il uniquement de la pertinence du contenu ou de la fréquence de leur formation ? En quoi leurs propres représentations peuvent-elles influencer sur leurs interactions avec les élèves plurilingues ?

6.2. Les représentations des enseignants

L'impact réciproque des représentations sur le discours dans lequel « elles émergent » et par lequel elles « se trouvent cristallisées ou transformées » (Cavalli et al., 2001 : 67) a déjà été démontré. Interagir avec autrui implique de pouvoir transmettre une perception des objets du monde, sachant que cette perception va forcément être modifiée, qu'elle soit confirmée ou

infirmée, au cours de l'échange verbal. Ainsi, « les représentations sont des objets de discours qui se construisent dans l'interaction grâce au langage et à la médiation d'autrui, observables au moyen de traces discursives. » (*Ibid.*) Cependant il est utile de se rappeler, comme l'explique Auger (2008b), que « les enseignants sont eux-mêmes, comme tout locuteur, aux prises avec des représentations contradictoires qui disent l'ambiguïté d'être pris entre le dire et le faire, le faire et le « devrait faire » (Auger, 2008b : 203). En accord avec Auger (2008b), notre objectif n'est pas tant de critiquer que de « faire prendre conscience des représentations » (*Ibid.*) afin de « contribuer à la réflexion générale sur la situation des étrangers en France » (Varro, 2003 :1, dans Auger, 2008b :203).

6.2.1. Les représentations des enseignants sur leur mission

Dans son étude auprès d'enseignants du primaire en Angleterre, Jean Conteh (2003) a remarqué que lorsque les enseignants se retrouvent dans des situations déstabilisantes dans l'exercice de leur métier, ils peuvent être tentés de faire porter la responsabilité de leurs difficultés aux élèves, conséquence de leur formation insuffisante pour gérer les situations complexes devant lesquelles ils se trouvent. Ils peuvent, de ce fait, recourir à ce que Cummins (1996) appelle « a *blaming the victim response* ».

A la question « *c'est comment pour toi d'avoir ces élèves dans tes classes ?* », les enseignants interrogés donnent des réponses très différentes, bien que tous trois témoignent d'une attention particulière et d'une volonté de bien faire envers les élèves allophones, présents dans leurs classes.

Le témoignage d'une des enseignantes laisse apparaître le désarroi dans lequel elle se trouve :

Prof_S: c'est **déstabilisant** : c'est **déstabilisant** parce que **on a du mal** à leur- car j'ai l'impression de **ne pas leur donner**- : j'ai l'impression de leur **faire violence** [...] en fait c'est très **déstabilisant**

Elle se sent « déstabilisée » par la situation de classe, situation qui ainsi remet en question son identité professionnelle, l'image qu'elle s'est forgée d'elle-même et qui se retrouve mise à mal. Ce que nous remarquons dans ses propos témoigne de l'implication de l'enseignante envers les élèves qu'elle accueille. Elle n'est absolument pas indifférente. Pourtant elle a

l'impression de « leur faire violence », « de ne pas leur donner » l'attention et l'enseignement personnalisés dont ils auraient besoin. Dans la suite de ses propos, elle essaie de trouver des éléments explicatifs à ce qui fait qu'elle se retrouve « déstabilisée » :

Prof_S: après pour A **je ne sais pas pourquoi j'ai eu l'impression** de ... là **de lui apporter quelque chose** mais c'est parce que c'était une classe de 6ème c'est parce que c'était en début d'année : voilà euh : **le contexte était vraiment différent : lui-même aussi** était ... **ben non les deux autres ils avaient aussi envie d'apprendre : on ne peut même pas dire que c'est les enfants (.3)qui posent problème** : R aussi **je le trouve très patient** parce que l'année dernière je l'avais en troisième : c'était une 3ème qui n'était pas facile donc il fallait bien faire taire les élèves et tout et **je n'avais pas le temps de m'occuper de lui** : Honnêtement ils étaient 24 : avec que des cas compliqués et des cas comportementaux et des élèves qu'il fallait aussi emmener au bout : alors à chaque fois j'essayais de lui donner aussi des choses avec lui aussi j'ai fait du travail différencié : des fois je le voyais qui attendait : je devais le faire attendre 5 minutes le temps que je lance les autres sur autre chose et puis après que j'aïlle le voir : voilà : et **dans ces cas-là je n'ai vraiment pas l'impression de faire bien mon travail correctement** \ : voilà : après bon... madame J [la principale adjointe du collègue] me dit c'est pas grave **ils entendent du français** mais bon en tant que professeur cela ne me satisfait pas \ **donc on va dire que de manière globale cela ne me satisfait pas : sauf effectivement pour A pour A** ce sont des gens que j'ai eu en début d'année **ils avaient déjà une expérience de classe derrière eux** : voilà

Elle cherche à trouver des éléments de réponse pour expliquer la difficulté professionnelle qu'elle semble rencontrer et qui la déstabilise dans son identité professionnelle. Accueillir des élèves qui n'ont que peu de connaissances de la langue, qui viennent d'arriver en France et sont intégrés dans la classe ordinaire, la met à l'épreuve dans sa pratique professionnelle.

Pourtant, à l'inverse des observations de Conteh (2003), on peut remarquer un changement de positionnement de cette enseignante vis-à-vis des élèves. Elle ne les accable à aucun moment « *on peut même pas dire que c'est les enfants qui posent problème* », « *je le trouve très patient* », même si leur présence dans la classe la déstabilise et remet en question son identité professionnelle, son image de soi en tant qu'enseignante compétente. Elle arrive ainsi à se décentrer et à se placer du point de vue de l'élève. Son exigence professionnelle ressort très nettement dans ses propos « *je le voyais qui attendait : je devais le faire attendre 5 minutes* ». Elle souligne les difficultés d'exercice de son métier qui « *de manière globale ne (me) [la] satisfait pas* ». Ses propos témoignent cependant de l'attention particulière qu'elle porte à ses élèves, y compris à ses élèves allophones, ce qui fait d'elle une personne exigeante envers elle-même qui cherche à apporter le meilleur à chacun de ses élèves même si selon les situations elle n'a « *vraiment pas l'impression de faire bien mon [son] travail, correctement* ».

D'autres témoignages montrent un réel plaisir d'accueillir ces élèves dans leurs classes :

Prof_L: moi **j'aime beaucoup** vraiment **j'aime beaucoup** ça **apporte** vraiment **quelque chose pour nous** pour le reste de **la classe** puis du point de vue tout à fait **personnel** aussi

Ils sont une sorte de « *plus-value* » pour la classe de par leur présence parmi les autres élèves « *ça apporte vraiment quelque chose* » mais aussi « *du point de vue tout à fait personnel* », explique cet enseignant.

Le troisième témoignage fait en quelque sorte la synthèse des propos précédents :

Prof_D: c'est **interpellant** voilà c'est **interpellant** - en fait **ça te fait réfléchir** sur tes pratiques à toi en tant qu'enseignant parce que tu te dis que là tu te sens encore plus **en décalage** avec ce que toi tu sais ou ce que toi tu veux leur faire passer tu te sens encore plus **en décalage** avec eux qu'avec les autres donc c'est **interpellant** parce que tu te dis mince comment je vais m'y prendre pour leur faire comprendre pour passer des choses voilà **je me sens plutôt bien** je me sens **pas déstabilisé** ou quoi que ce soit mais je suis **questionné** c'est ça je suis **questionné** et c'est vrai que petit à petit l'expérience aidant t'apporte des réponses tu

construis tes propres réponses mais souvent
t'as pas toutes les réponses donc tu fais- tu
fais comme tu peux tout simplement mais ça va
je me sens bien avec eux.

Les élèves allophones lui donnent l'occasion d'« *interpeller* », de « *questionner* » sa pratique professionnelle. Il se retrouve face au défi de l'inclusion qui le place « *encore plus en décalage avec eux qu'avec d'autres [élèves]* ». Cependant il reste confiant, n'est pas « *déstabilisé* », fait appel à ses propres ressources et à l'expérience acquise pour apporter des réponses aux questionnements posés cette situation de classe, même si « *souvent t'as pas toutes les réponses* ». La volonté de prendre en compte les besoins spécifiques des élèves allophones ressort clairement de ses propos.

Tel que nous venons de le voir, les élèves allophones donnent aux enseignants l'occasion de porter un nouveau regard sur leur propre mission, même si cela peut les interpeller voire les déstabiliser. Comme nous l'avons déjà souligné ailleurs (Kádas Pickel et Prax-Dubois à paraître), les enseignants sont d'autant plus enclins à s'ouvrir au dialogue interculturel qu'ils prennent conscience de la capacité de « *résilience* » d'enfants dont le parcours migratoire est parfois semé d'embûches et pour qui l'école doit aussi être un lieu d'accueil et d'écoute (Moro, 2010).

En quoi cette empathie est-elle fondamentale pour la réussite scolaire des élèves allophones ?

6.2.2. Les représentations des enseignants sur les élèves nouvellement arrivés

Le regard que porte l'enseignant sur les élèves plurilingues nouvellement arrivés qu'il prend en charge est déterminant à la fois dans la relation éducative mais aussi pour la réussite scolaire de ces élèves. Mary, 2013 (dans Young 2014b) décrit ainsi le rôle primordial du regard de l'enseignant :

Les enseignants peuvent communiquer un sentiment de valeur aux élèves à travers leur regard, et en particulier à travers ce que Rogers appelle le regard positif inconditionnel. Il s'agit d'une attitude de

non-jugement où l'enseignant montre de l'intérêt pour les forces et les faiblesses de l'élève mais aussi pour ses goûts et son bien-être.

(Mary 2013, dans Young 2014b : 113)

Croire dans le potentiel de réussite des élèves, et en particulier des élèves allophones, n'est pas chose courante dans le paysage scolaire tel que démontré par les différentes études portant sur les représentations des acteurs éducatifs que nous avons évoqués plus haut. Nous considérons que, dans le cas des élèves allophones arrivants, l'école devrait les aider à recréer une sorte de capital symbolique afin de leur permettre d'accéder à la reconnaissance et de se construire ou de reconstruire une légitimité dans le regard de l'autre. Car, comme l'explique Bourdieu (1997 : 200), le capital symbolique « n'existe ... que dans et par l'estime, la reconnaissance, la croyance, le crédit, la confiance des autres », autant d'éléments indispensables dans la reconstruction identitaire des élèves qui se retrouvent en contexte migratoire.

Le témoignage des enseignants que nous avons interrogés fait état de l'estime, de la confiance et de la reconnaissance du potentiel de ces élèves :

Prof_L: ça va être un élève qui n'est pas encore gâté par une certaine mentalité c'est-à-dire que c'est **des gens qui vont progresser très très vite** et qui vont pas tarder à **écrire et à parler mieux que les gens qui sont nés en France**, ça on le voit, on le remarque très très vite.

Il décrit également les défis que rencontrent ces élèves en situation d'exil lorsqu'ils arrivent en France. Ainsi la perte de capitaux (culturel, social, financier) fait qu'ils placent tous leurs espoirs dans l'école et déploient des efforts considérables dans les apprentissages :

Prof_L: par rapport à ce qu'ils rencontrent ici souvent il y a une **dégringolade socialement** quand ils s'installent ici c'est clair donc **ça leur donne un autre point de vue** donc ils savent très bien qu'**ils partent** quelque part **de tout en bas** que ça **va être beaucoup plus dur** que pour les autres qu'ils **maîtrisent pas la langue les codes** et tous les autres et donc très souvent eh bah ils sont beaucoup **plus combatifs** uhm / ils ont **envie de faire** ils ont **envie**

d'**apprendre** puis ils savent très bien que si ils veulent s'enraciner ici euh bah **ils ont que le diplôme** quoi que **la formation** ils ont que **l'école** donc **pour eux elle a un sens** qui n'existe pas forcément pour les autres ici quoi et donc **ça tu le vois concrètement** bah **ils bossent ils bossent** c'est aussi simple que ça **ils bossent** APRES il y a aussi le fait qu'il y a aussi une certaine sociologie chez eux en fait tu vois bien que parfois que certains gens sont exilés pour des motifs euh politiques euh qui avaient un certain **niveau culturel** euh-
[...] j'te disais il y a aussi **le niveau culturel de la famille** qui joue euh ça c'est très très **très visible** euh: après **il faut faire attention** parce que t'as aussi **des gamins qui n'ont jamais été scolarisés** de leur vie mais ça veut pas dire qu'ils ont pas **une curiosité débordante** qui **compense** largement.

L'admiration et la reconnaissance des efforts de ces élèves sont mises en exergue dans le discours de cet enseignant. Il est tout à fait conscient de la situation difficile que la migration impose à ces familles et par conséquent aux élèves. Il montre aussi qu'il est conscient des efforts auxquels ses élèves doivent consentir pour y arriver et des ressources antérieures (scolarisation et niveau culturel de la famille) auxquelles ils font appel. Cependant, il nuance ses propos en montrant bien, que même des élèves qui n'ont pas été scolarisés antérieurement arrivent à trouver les ressources internes de par leur « *curiosité débordante* » pour compenser les lacunes existantes et réussir à l'école.

Ses propos rejoignent à la fois le discours des élèves lorsqu'ils nous font part des difficultés du début tout comme de leur immense motivation d'apprendre et de réussir, mais aussi le discours des parents pour qui la réussite sociale future de leurs enfants passe par la réussite à école et l'obtention de diplômes.

La relation affective est également révélée au travers des discours. Le plaisir de les voir réussir et l'attachement qui en découle témoignent de la force des relations qui s'établissent entre enseignants et élèves nouvellement arrivés :

Prof_D: ils ont du mérite aussi quand ils réussissent comme les autres, ils ont beaucoup plus de mérite que les autres. C'est pour ça que tu t'y attaches.

Les élèves arrivés récemment sont à même de réussir lorsque la motivation et l'accueil positif dans la classe et dans les enseignements sont présents. Cette enseignante fait appel à un exemple concret pour illustrer ses propos :

Prof_S: je me souviens de B qui était **arrivé seulement depuis deux mois** on faisait un petit film et c'est lui qui a fait le personnage du grand-père : ça faisait deux mois qu'il était arrivé : voilà **aucun problème** : donc **finalement quand on les motive ils arrivent à donner de très bons résultats**\

Les intégrer dans les activités de la classe et avoir confiance dans leur capacité de réussite en tant qu'élèves leur permet de « donner de très bons résultats ». Le regard positif et la confiance de l'enseignant permettent à cet élève de s'investir et de trouver une place entière dans la classe.

6.2.3. Les représentations des enseignants sur les difficultés dans les apprentissages des élèves nouvellement arrivés

Les trois enseignants identifient comme première source de difficulté des ENA dans les apprentissages scolaires la langue mais seulement dans un premier temps. Ainsi les difficultés conceptuelles véhiculées par un langage soutenu dans les deux disciplines scolaires évoquées (français et histoire-géographie) sont difficiles d'accès aux élèves débutants en français. La deuxième difficulté relevée par les enseignants concerne la rédaction de textes longs et argumentés, étant donné le caractère littéraire de ces enseignements comme le souligne Prof_S :

Prof_S: c'est **la rédaction**\ rédaction des **phrases** des **textes** : voilà ça c'est vraiment- parce que quelque part toute **la grammaire**- s'ils comprennent le système par exemple **la conjugaison**- tout **ce qui est systématique** en fait **ça passe bien** : tout ce qui est **la lecture la lecture à haute voix ça c'est compliqué** mais ils ne s'en sortent pas si mal je trouve

Cette enseignante évoque ainsi les difficultés qu'elle constate en insistant sur la rédaction des « *phrases* » et de « *textes* ». Cependant, elle met en regard les réussites potentielles en affirmant « *tout ce qui est systématique en fait ça passe bien* ». Le regard positif qu'elle porte sur ses élèves laisse percevoir sa foi dans la réussite scolaire de ceux-ci car même si c'est « *compliqué* », elle trouve qu'« *ils ne s'en sortent pas si mal* » (Prof_S).

En se basant sur leurs expériences auprès d'élèves migrants, leurs discours montrent qu'ils sont tous trois convaincus qu'ils réussissent très bien, comme évoqué aussi dans le point précédent, même si cela leur demande un certain temps.

Parmi les difficultés citées par Prof_D, les difficultés des élèves se situent sur trois niveaux : (1) la maîtrise de la langue, (2) la différence de culture scolaire, (3) les situations personnelles compliquées qui influencent le sens qu'ils donnent aux apprentissages scolaires. Il en parle ainsi :

Prof_D: j'ai parfois l'impression qu'ils recopient sans vraiment comprendre voilà [...]c'est ça en fait quoi c'est vraiment la **compréhension** parce qu'ils ont **pas le niveau de langue nécessaire** ouais c'est ça **c'est la langue** [...]dans la matière / ben moi je pense que la difficulté principale **en histoire-géographie** si on prend un exemple quelconque un jeune qui vient du Kosovo par exemple même s'il a été à l'école il a fait l'histoire et la géographie du Kosovo - **il arrive en France dans un pays tout neuf qu'il ne connaît pas qui a sa propre histoire : sa géographie aussi** même si on fait d'autres choses que la France qui a **ses principes ses valeurs** et tout ça et ça c'est **très compliqué je pense pour eux** - ça ça doit être - **ça doit pas leur parler** en fait quoi - voilà et ça je pense que c'est aussi une vraie **difficulté de donner du sens à ce qu'ils étudient** - et souvent aussi c'est des jeunes qui ont un **parcours mobile** hein dans le sens où si ça se trouve **dans trois ans** ils sont **ailleurs** peut-être même **dans un autre pays** - voilà **quel est le sens** aussi pour eux **d'apprendre le français la langue française l'histoire française et la France** tout simplement s'ils savent que dans trois ans ils

sont ailleurs ils sont en Espagne ou je ne sais où quoi / voilà ça c'est aussi une vraie difficulté de **donner du sens au-delà de la langue** quoi de donner du sens à **leurs apprentissages dans ma matière**

Cet enseignant pointe donc les problèmes liés quant à la compréhension de textes exigeants, littéraires, et qui mettent les élèves en difficulté, tout comme les différences de culture scolaire entre le pays d'origine et la France. Il est conscient que les apprentissages scolaires des différentes disciplines sont marqués par les contextes dans lesquelles elles s'inscrivent ; ce qui peut générer des difficultés quant à la compréhension des concepts abordés.

De plus, il ressort très nettement de ce discours que la précarité des situations administratives (en attente d'une décision administrative sur leur droit de séjour ou, dans certains cas, des *sans papiers*), leur « *parcours mobile* » sont aussi des facteurs susceptibles de représenter un frein aux apprentissages scolaires. L'angoisse et l'insécurité engendrées par de telles situations placent les élèves mais aussi les enseignants en prise avec le sens qu'ils donnent aux apprentissages : « *donner du sens au-delà de la langue, de donner du sens à leurs apprentissages dans ma matière* » (Prof_D).

Par ailleurs, Prof_L rappelle que les difficultés liées à la langue ne sont pas permanentes ; elles sont là au début de l'apprentissage mais cela étant un processus et non pas un état, une fois la langue seconde apprise, ils n'ont pas d'autres difficultés :

Prof_L: j'ai une **discipline littéraire** donc au départ effectivement ça va être le **barrage de langue** euh de la **rédaction** parce que c'est vrai que c'est une discipline où on le fait rédiger beaucoup/ il y a ça le fait de **comprendre** souvent oui nos sources en histoire souvent c'est des textes dans un langage très soutenu [...]donc c'est un **registre de langue** qui est **difficile** pour quelqu'un qui est né en France qui est parfois **inaccessible pour quelqu'un qu'est pas né en France du moins** au début hein je répète/ après c'est vrai que moi **ceux qui comprennent le mieux** un texte du XVIIIe siècle ça va être des gens qui **sont d'anciens primos** bon il faut le dire aussi quoi (rires)

Par ailleurs, il se demande même si au regard de leur maturité ce sont effectivement des difficultés tant il a du mal à les voir et à les identifier comme telles. Il explique :

Prof_L: **au départ** c'est ça effectivement c'est **la rédaction** c'est **la langue** c'est être capable de rédiger [...]et puis bon très rapidement **très rapidement ça fonctionne très bien** quoi : et comme dit il y a : des difficultés moi je sais pas moi **j'ai du mal à voir vraiment des difficultés/** j'ai plutôt **l'impression qu'ils sont plutôt avantagés** dans la mesure où ils sont **matures plus tôt** et donc c'est des **problématiques qui leur parlent** beaucoup plus tôt [...] moi je trouve qu'**ils cartonnent**

Il met ainsi surtout en avant leur maturité qui serait un avantage. Ce même point est confirmé par un autre enseignant :

Prof_D: c'est des jeunes [...] qui sont souvent **plus matures que les autres** aussi

Contrairement à d'autres représentations, telles que relevées dans les études et enquêtes plus anciennes ou plus récentes (Tabouret-Keller 1990, Varro 2003, Auger 2003, 2007, Young 2011, 2014a), il semble que les expériences positives du terrain et le contact suivi avec plusieurs élèves migrants leur aient montré de manière convaincante le potentiel et la réussite effective de ces élèves dès lors qu'on inscrit les apprentissages dans la durée (Cummins 2000). En effet, l'accès à la langue académique demande plus de temps d'où la nécessité d'envisager une perspective qui aille au-delà de la première année d'apprentissage de la langue seconde. Ce qui est également marquant dans ce discours, c'est le regard positif que le professeur porte sur ces élèves. Cela est d'autant plus marquant qu'il a été déjà montré par les différentes études citées plus haut mais aussi par Young et Hélot (2006) et Hélot (2007), que les enseignants et plus généralement le système scolaire ont tendance à se focaliser davantage sur les manquements plutôt que sur les ressources que ces élèves possèdent déjà lorsqu'ils arrivent à l'école française. Prof_L illustre ses propos ainsi :

Prof_L: le fait de : d'avoir déjà vu que ben voilà quand **tu passes d'un pays à un autre** t'as pas forcément la même **culture** les mêmes **pratiques** les mêmes **mœurs** les mêmes : ça leur donne concrètement **ça donne un sens à ce qu'ils vont apprendre en cours** : et donc par là même **ça les avantage** parce que quand (.1) il y a un **sens** qui est donné à l'apprentissage **l'apprentissage devient facile** : c'est pour ça que je pense que **leur principale difficulté** une fois qu'ils ont

vaincu l'obstacle de la langue et de la rédaction en français, après : **après c'est terminé**

Leurs expériences de vie leur donnent davantage de sens pour les apprentissages. Sans renier les difficultés linguistiques auxquelles ces élèves font face durant la première période de l'apprentissage du français, il relativise leur impact en les inscrivant dans une durée limitée après quoi ce sera « *terminé* » de leurs difficultés scolaires. Il ressort ainsi de ces propos qu'il est intimement persuadé du potentiel de réussite des élèves nouvellement arrivés en les inscrivant dans un projet d'apprentissage qui prend en considération la durée nécessaire pour arriver à être dans la performance scolaire de la réussite.

6.2.4.L'intégration dans la classe et la relation avec les pairs

S'intégrer dans la classe pour l'élève allophone nouvellement arrivé relève d'une vraie difficulté, affirment tous les enseignants interrogés.

Prof_D: ben moi je dirais que euh ::: [...] une de leur **difficulté** aussi c'est de **s'intégrer dans la classe** il y a la **barrière de la langue** qui est une **frontière** pour eux dans leur rapport avec les autres hein / et à cet âge-là en plus ils peuvent être cruels entre eux les jeunes même s'ils sont pas forcément méchants mais euh :: **mais je pense que ça doit pas être facile pour eux de s'intégrer dans le groupe classe** et souvent on a des gamins qui vont adopter des comportements qui vont **reproduire des comportements qu'ils voient chez d'autres** gamins de la classe qu'ils vont identifier comme étant un peu les leaders ou ceux : ouais les leaders de classe quoi qu'ils soient positifs ou négatifs et quand ils reproduisent des comportements négatifs là ça rajoute des difficultés en fait quoi - voilà - **donc c'est pas facile pour eux c'est clairement pas facile**

Lorsqu'il évoque le type de relations qu'entretiennent entre eux les élèves, il a recours à une image empruntée à Bourdieu (1977) en évoquant une relation de dominant à dominé. Il en parle ainsi :

Enq : et donc avec les autres alors c'est quand même des relations complexes

Prof_D: **des relations très limitées** ouais **limitées** et **complexes** ouais effectivement et moi je dirais presque **des relations de dominant à dominé** en quelque sorte quoi et pour moi le dominé c'est le jeune qui arrive et qui ne maîtrise pas la langue quoi et qui arrive dans cette classe - alors après ça dépend toujours du caractère des personnes et ainsi de suite mais euh : c'est des gamins qui sont **seuls** souvent **dans la classe** qui **n'échangent pas beaucoup avec leurs camarades** et qui **ne se sentent pas en confiance** en fait quoi \ voilà donc euh : c'est pour ça que je dis que **c'est compliqué** et qu'il y a des **relations très limitées**

Pour l'enseignante Prof_S, de même que souligné par le précédent, la langue s'avère être la première des difficultés quant à l'intégration et à la relation des élèves nouvellement arrivés avec leurs pairs :

Prof_S: **souvent c'est dur** : alors ça dépend toujours de la personne mais moi **je sens quand même que la barrière de la langue qui fait une énorme barrière**\ parce que des gens comme **Nesa** même des gens comme **Rafi ils étaient acceptés** je ne peux pas dire que les autres étaient méchants mais **on sentait** voilà **comme s'ils étaient- comme différents** : **je pense** que c'est **la barrière de la langue**\

Le recours aux verbes des sentiments (« je sens », « on sentait ») montre le degré de subjectivité du jugement qui est ici fait de la situation. C'est le positionnement *nous vs eux* (Weber et Horner 2010) qui est exhibé dans ces propos. Ne trouvant pas de raisons objectives à leur différence (la maturité, l'expérience de vie, le positionnement par rapport aux autres, etc), elle s'appuie sur le seul argument valable à ces yeux, la barrière de la langue. Comme nous le verrons plus loin, les deux autres enseignants apportent d'autres éclairages pour

qualifier les relations entre pairs. Par ailleurs, ainsi que l'explique Prof_S, certains sont acceptés, d'autres pas.

Prof_S: [...] et ceux qui sont arrivés cette année les autres ne les aiment pas du tout il y a vraiment un rejet\ et pourtant c'est une classe sympa\ après pour un je peux comprendre parce que c'est un élève qui est un peu rude mais pour l'autre j'ai plus de mal à comprendre parce qu'il est gentil et puis : j'ai pas bien compris : il n'y a pas tellement de solidarité pour aller chercher ces enfants :

Elle poursuit cependant sa réflexion sur ce qui pourrait être fait pour les inclure davantage et faciliter leur intégration comme leur faire présenter leur pays ou alors venir les voir en cours de FLE.

Cependant, le leitmotiv de la langue comme barrière revient sans cesse dans son discours. Il serait peut-être intéressant pour cette enseignante comme pour les autres d'avoir des pistes pratiques pour savoir de quelle manière l'interculturel et ses outils pédagogiques pourraient être des leviers pour faciliter l'intégration de ces élèves dans la classe et fluidifier les relations en s'appuyant sur les échanges et le partage d'expérience.

Prof_S: mais il y a **la barrière de la langue** quand même ça- **ça reste la première difficulté relationnelle** aux autres mais après effectivement en tant que prof on ne favorise pas forcément ça\ surtout quand ils arrivent en fin d'année là comme ça- ça a été compliqué quoi : voilà\

Cette enseignante reste persuadée que c'est la barrière de la langue qui constitue le plus grand frein à la relation entre les pairs ainsi qu'aux possibles activités. Pourtant elle a des propositions pertinentes quant aux mises en œuvre possibles : comme la présentation de son pays par l'élève nouvellement arrivé ou encore la visite de la structure spécifique de classe d'accueil afin de faciliter l'ouverture. Cependant, elle avoue également qu'une réelle politique d'accueil fait défaut pour ces élèves, politique qui permettrait de favoriser leur insertion dans les classes :

Prof_S : je pense qu'à la base c'est la langue : mais je pense qu'il y aurait **une manière d'insérer** ces élèves dans les classes qui **à l'heure**

actuelle n'est pas vraiment **ni pensée ni développée** : voilà\

En fonction des moments d'arrivée des élèves, la tâche de leur offrir un accueil et une intégration plus aisée dans la classe s'avère encore plus « *compliquée* », comme le souligne l'enseignante :

Prof_S: [...] mais après effectivement en tant que prof on **ne favorise pas forcément** ça\ surtout quand ils arrivent **en fin d'année** là comme ça- ça a été **compliqué** quoi : voilà\

Dans son discours, l'enseignant suivant (Prof_L) insiste particulièrement sur le fait que les élèves migrants, de par leur parcours de vie et de leurs expériences, sont plus matures que leurs camarades, ce qui génère un décalage avec les autres élèves du collège. Ce qui rend parfois leur intégration plus complexe. Ce sont eux qui choisissent les camarades avec lesquels ils veulent se retrouver et échanger.

Prof_L : ils ONT un **PARCOURS** bah ils **ONT passé des choses** qui les a obligé à grandir beaucoup plus vite **ils ont une autre maturité** bah c'est évident et ça **ça va compenser** bah: **les problèmes qu'ils ont avec la langue au départ** c'est clair /

C'est ce même point, à savoir la maturité des élèves nouvellement arrivés, qui est confirmée par l'autre enseignant :

Prof_D: je pense que c'est des jeunes qui [...]: qui sont souvent plus **matures** que les autres aussi

Ils deviennent aussi de très bons élèves, très vite, ce qui les met au ban du groupe car, comme l'explique l'enseignant, « *ce n'est pas la mode la réussite* » (Prof_L) alors que ces élèves-là en veulent et deviennent des têtes de classes avec de meilleures moyennes. Les progrès scolaires et linguistiques creusent l'écart entre les élèves nés en France et les élèves migrants, ce qui complique les échanges entre pairs car ils n'ont pas/plus les mêmes références :

Prof_L: tu te dis **ils peuvent pas** ils peuvent **plus discuter avec le reste de leur classe** parce que : parce que les autres ne comprennent pas ce qui est marrant c'est que **très vite** ces anciens primos **utilisent des mots de**

vocabulaire que les autres ne connaissent pas
alors qu'ils sont nés en France tu vois :
simplement **parce qu'ils ont lu** parce qu'à la
télé ils regardent pas les pokemon mais ils
regardent les infos : j'en avais un quoi qui
regardait **Al Jazira CNN** et : mais des trucs de...
tu vois : **le français ça lui suffisait plus-**

Il va même plus loin en expliquant que ces élèves remettent en cause les représentations que l'on peut avoir d'eux dans la société en général et à l'école en particulier. Il explicite ses propos ainsi :

Prof_L: c'est ça que j'aime bien avec les élèves c'est que toutes les représentations que tu pouvais avoir elles se cassent la gueule quoi tu pensais que bon ben voilà ils vont pas s'intégrer très bien parce qu'ils parlent mal la langue etc. c'est tout le contraire : parfois ils ont du mal à s'intégrer dans le groupe parce que trop rapidement ils sont devenus très bons et très rapidement les autres n'ont plus rien à leur dire parce qu'ils ont tout simplement plus le niveau parce qu'ils ont pas la maturité parce qu'ils vont leur parler de trucs :: mais mais mais ils vont avoir l'impression ces élèves d'être en face de bébés

Il souligne et illustre ses propos en insistant sur l'écart qui se creuse entre les élèves, non pas « parce qu'ils parlent mal la langue » mais tout au contraire « parce que trop rapidement sont devenus très bons ». Ils ne partagent plus les mêmes références, comme souligné également dans l'extrait précédent, et n'ont plus les mêmes préoccupations puisque leur parcours de vie les ont rendus plus réfléchis, plus sérieux et plus matures que les autres.

Cela attise la jalousie des autres élèves mais ils sont en même temps obligés de reconnaître leurs talents et de s'incliner devant les résultats des autres. Grâce à leur investissement dans le travail scolaire, ces élèves migrants deviennent meilleurs que les autres alors qu'à leur arrivée ils ne savaient pour la plupart guère parler français. Vis-à-vis de ceux qui sont nés en France, avoir des performances élevées au point de les dépasser contribue à renverser les rapports de force : tout se passe comme si les illégitimes devenaient légitimes et s'imposaient aux autres par leur réussite. Cela est difficile à accepter pour les camarades nés en France :

Prof_L: tu vois et du coup ça **on leur pardonnera pas/**
on leur pardonnera pas de de d'utiliser des
mots que les autres **ne comprennent pas alors**
qu'ils les ont connus incapables de parler le
français/ ils ne leur pardonnent pas / ils leur
pardonnent pas **d'avoir 17,5 de moyenne générale**
en fin de 4^e alors que eux misèrent pour être à
8/ ils ne leur pardonnent pas ça tu vois parce
qu'ils veulent pas comprendre que c'est du
travail qu'il y a derrière- ou alors ils le
comprennent et bon\ mais ils leur pardonnent
pas ça donc quand **tu as des élèves**
effectivement qui ont du mal à s'intégrer dans
le reste du groupe eh ben c'est pour cette
raison-là et pas pour une autre : c'est que
souvent ils ont pas envie : souvent ils vivent
comme euh ouais pour eux c'est :: je veux
pas :: on va exagérer un peu on va dire une
souffrance hein\ **une petite souffrance hein**
d'être au milieu d'une classe et de devoir
tolérer des comportements qu'ils considèrent
complètement ridicules/ des fois ils ont honte
des gens avec qui ils sont parce que dans leur
tête ils sont passés à autre chose

Comment est-il envisageable qu'un étranger c'est-à-dire quelqu'un qui, au départ, est « *incapable de parler le français* », puisse surpasser les locuteurs légitimes de cette langue en utilisant de fait « *des mots que les autres ne comprennent pas* » L'accent est clairement mis sur la réussite des élèves migrants face à ceux nés en France. De plus, cet enseignant attire l'attention sur le regard porté sur eux et sur ce que l'on considère comme des signes d'intégration dans le groupe. De fait, on identifie ces élèves comme étant à l'écart, en oubliant, comme souligné par cet extrait, que cela peut être le résultat d'un choix personnel de la part de ces élèves, choix pas facile pour autant, car il est conscient de la souffrance (consécutive à l'isolement) que cette décision fait vivre à ces élèves.

Cela nous rappelle le récit de Seta, dont les anciens camarades reconnaissent ses progrès et le niveau scolaire élevé qu'elle a réussi à atteindre grâce à ses efforts.

On voit donc dans le discours de cet enseignant se définir deux problématiques : le décalage réciproque entre les élèves nés ici et les élèves nouvellement arrivés, lequel est dû, d'une part, à la maturité de ces derniers et, d'autre part, à leur réussite scolaire. La maturité acquise grâce

à leurs expériences de vie fait que les autres se retrouvent en décalage ; puis le fait qu'ils deviennent meilleurs que les autres dans un laps de temps très court creuse également un fossé entre ceux d'ici et les nouveaux venus, comme c'est le cas de Manani qui s'intéresse à des choses que les autres ne comprennent pas. Ce qui accentue encore le décalage. Mais il ajoute :

Prof_L: **ça veut pas dire que les élèves dont on parle vont se retrouver tout seul** dans leur coin/ ils vont se retrouver avec des gamins qui ont un peu plus de maturité ou avec lesquels ils vont se trouver des points communs voilà

Il insiste sur le fait que les élèves migrants font le choix de s'intégrer, mais qu'ils choisissent leur groupe d'appartenance « *ils sont dans le groupe qu'ils ont choisi* » (Prof_L). Et de souligner qu'ils deviennent très vite capables de faire face aux moqueries ou autres agressions auxquelles ils peuvent être exposés :

Prof_L: il faut dire que très rapidement **ils savent se défendre** aussi : **ils ont une répartie que les autres n'ont pas** : ça aussi ça peut jouer dans le fait qu'on va leur foutre la paix : [...] moi j'ai quand même l'impression que **ça se passe plutôt bien** même s'il y a parfois ce problème-là que parfois **ils se sentent un peu seuls** au milieu d'une tribu de gamins quoi

Il précise toutefois que ce décalage entre les deux mondes peut amener les élèves à faire l'expérience d'un sentiment de solitude car ils ne se sentent pas forcément à leur place au milieu des autres. De plus, ces propos font écho à ce que soulignent Lora et Julia dans leurs discours, à savoir que l'accès à la langue commune leur permet de s'imposer et de se défendre face aux autres.

6.3. Les stratégies des enseignants

6.3.1. Les stratégies des enseignants dans la transmission des connaissances

Les données recueillies auprès des enseignants nous ont permis de recenser un certain nombre de stratégies auxquelles ces derniers ont recours dans l'exercice de leur métier pour relever le défi que représente l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire.

6.3.1.1. *Différencier / adapter*

En fonction des niveaux des élèves, les enseignants sont amenés à adapter les enseignements et les outils, parfois en collaboration avec d'autres enseignants de l'établissement, comme des outils utilisés en cours d'anglais traduits en français pour les besoins des élèves allophones.

À la question posée « *comment fais-tu dans ta classe avec tes élèves ?* », l'une des enseignantes explicite sa démarche ainsi :

Prof_S: moi j'essaye de **fabriquer des choses** : par exemple j'ai demandé à une collègue d'anglais une fiche j'ai enlevé l'anglais [...] donc j'ai donné du vocabulaire après il [l'élève] devait faire des phrases il devait ouvrir sa trousse dire dans ma trousse il y a- puis noter les mots [...] donc **le but c'est d'avoir du vocabulaire pratique** pour l'école et pour tous les jours.

[...] pour A. **je différenciais** juste à l'écrit avec des **choses plus simples** avec des **amorces de phrases** que les autres n'avaient pas, ou je lui donnais **le vocabulaire** voilà des choses qui devaient l'aider et là j'étais plus satisfaite du travail que je faisais mais **il avait une base d'oral** qui faisait qu'en cours il pouvait suivre.

D'autres stratégies évoquées concernent la différenciation du travail scolaire ainsi que le recours à l'expérience de migration et aux connaissances et compétences préalables des élèves. Elle insiste aussi sur le fait que le travail scolaire en classes ordinaire est facilité lorsque l'élève maîtrise le vocabulaire de base.

6.3.1.2. *Solliciter / valoriser pour intégrer*

Aider l'élève migrant à reconstruire une image de soi positive puisque parfois dévalorisée par un parcours antérieur chaotique, ou par des difficultés d'intégration dans la classe et un certain isolement, revient fréquemment dans les entretiens.

Prof_L: ça peut être intéressant comme je disais avant
euh bah de **les aider à se valoriser** un peu quoi

Pour l'un des enseignants, la construction de cette image passe par un accueil convivial qui peut se décliner par une valorisation des acquis afin de « *casser l'image du cancre* ». L'idée est ici de faire évoluer les représentations des autres élèves de la classe afin que ceux-ci ne l'enferment pas dans l'image figée de celui « *qui ne peut répondre à rien, qui ne comprend rien, ne connaît pas la langue* » (Prof_L). Il illustre ses propos en donnant un exemple concret :

Prof_L: donc MOI devant les élèves c'est par exemple je te donne un exemple tout simple euh: tu fais l'Europe en quatrième avec tes classes puis euh tu vois pour leur montrer un peu la diversité de de l'Europe euh tu parles de: les Etats les plus grands les plus p'tits et puis forcément ceux les plus récents les plus anciens donc c'est intéressant si t'as un élève par exemple qui vient du Kosovo euhm voilà: qui te dise deux mots sur la date de l'indépendance par exemple des choses que les autres ne connaîtront pas tu vois mais **ça lui permet d'être voilà d'être celui qui connaissait une réponse** alors que les autres ne pouvaient pas la connaître alors que quatre-vingt-dix-huit pour cent du temps c'est le contraire qui va se passer pour lui et c'est **des p'tites choses comme ça qui peuvent aider bah à ce qu'il soit intégré dans la classe quoi**

Il s'agit, pour cet enseignant, d'inclure l'élève dans la situation d'apprentissage en adaptant le programme, par exemple en histoire, pour qu'il puisse apporter des connaissances que les autres élèves ne possèdent pas. L'enseignant fait appel aux connaissances préalables des élèves, connaissances acquises dans « *d'autres pays* » et dans « *d'autres langues* » et qui deviennent une ressource pour les apprentissages, faisant appel aux « *funds of knowledge* » (Gonzales et al. 2005) de l'élève. En s'appuyant sur « *des petites choses comme ça qui peuvent aider à ce qu'il soit intégré dans la classe* » (Prof_L), l'enseignant met en œuvre une

véritable pédagogie inclusive. Cependant il regrette que l'expérience de l'altérité ne soit pas une richesse pour les autres élèves de la classe :

Prof_L: après ce qui est **décevant** c'est que tu as **du mal à les utiliser à utiliser leur parcours** bah pour **donner du sens à l'école** pour **donner de la motivation aux autres élèves** moi je me disais voilà voir des élèves qui venait de pays où ils étaient pas scolarisés où ils ont-ils ont pas cette chance cette infrastructure **on va leur montrer qu'ils ont une sacrée veine** et qu'ils **faut qu'ils en profitent** mais en général non ça ne fonctionne pas **ça ne fonctionne pas** bon bas parce que t'as quand-même l'impression que **ils n'ont pas la maturité pour comprendre quoi même à quatorze ans-**

Dans ces propos, nous remarquons sa volonté de faire appel à l'expérience de vie des élèves migrants pour motiver les autres à apprendre. Il s'agit ainsi pour lui de valoriser encore davantage le parcours des élèves qui viennent d'arriver en France tout en participant à leur intégration dans le groupe. Pourtant il est confronté à un désintérêt de la part des autres élèves, indifférence qu'il explique encore une fois par le manque de maturité dont ils font preuve.

Intégrer l'élève pour qu'il se sente comme faisant partie de la classe est essentiel également pour cette autre enseignante :

Prof_S: quand je te parlais de la manière de les introduire dans les classes de les faire et ben c'est vrai que c'est des- oui **les équipes s'en désintéressent-** et euh ou alors ils les mettent parfois dans le fond : de toute façon ils ne comprennent rien : **mais on peut faire participer un enfant d'une autre manière** : même si c'est super compliqué : moi-même je me heurte à des- mais par exemple je ne sais plus qui est-ce que j'ai fait lire l'autre fois : et après tout j'ai dit- tu essayes de **lire-** et il a lu : **c'est une manière aussi de lui faire prendre conscience qu'il est dans la classe** : la lecture était ce qu'elle était mais après tout c'est pas grave : c'est pas grave : **l'essentiel** voilà c'est **qu'il fasse partie de**

la classe quoi : voilà/ ce qui à mon avis n'est
pas toujours le cas : parce que on se dit **il**
est FLE il ne comprend rien : quelque part
c'est une **solution de facilité** pour nous : on
se dit voilà : il est FLE il ne comprend rien :
voilà effectivement **c'est quelque chose qui**
devrait préoccuper- hum **la totalité de l'équipe**
éducative/

Par ailleurs, elle déplore le manque d'intérêt de certains enseignants ou d'équipes qui choisissent la solution de facilité et écartent l'élève puisqu'*« il est FLE il ne comprend rien »*.

Certes, il n'est pas toujours facile de trouver des solutions devant des situations qui exigent de l'enseignant qu'il s'adapte à l'élève et cherche d'autres moyens pour l'inclure dans les activités de classe. Cependant, cela reste possible car *« on peut faire participer un enfant d'une autre manière »* (Prof_S). S'adapter à l'enfant exige de l'enseignant qu'il sorte de sa zone de confort, prenne des risques, et in fine qu'il adapte son enseignement. Il existe toujours des solutions et elle rappelle l'objectif de cette tâche qui dépasse par ailleurs celui du travail scolaire : l'enseignant, au-delà du rôle de passeur de connaissances, doit être celui qui aide à l'intégration de l'élève nouvellement arrivé.

Prof_D: dans le cadre de mes cours par exemple j'essaie
de les **solliciter à l'oral** je sais qu'**il y a**
des choses auxquelles ils peuvent répondre
euh : on les fait participer au cours donc ça
ça marche parce que du coup **les autres ils se**
rendent compte que ah ben tiens **il est comme**
nous il a les mêmes problèmes ou **il comprend**
comme nous - et puis après après tu gères un
petit peu au quotidien quoi

Une autre stratégie utilisée en ce sens par l'enseignant consiste à faire participer l'élève à l'oral. Le gain en termes de pédagogie et d'intégration est double : d'une part, parce qu'il sait *« qu'il y a des choses auxquelles ils peuvent répondre »* (Prof_D), et d'autre part, cela permet de montrer aux autres élèves de la classe qu'il est comme eux.

6.3.1.3. *La langue comme outil*

6.3.1.3.1. *L'allemand ou l'anglais pour communiquer avec les élèves*

Les trois enseignants déclarent avoir recours à une autre langue (allemand, anglais) pour communiquer avec les élèves allophones en cas de besoin. Cependant les situations de communication dans lesquelles les langues, autres que le français, sont autorisées varient sensiblement et témoignent du poids de l'idéologie monolingue sous-jacente. Même si les trois enseignants interrogés font appel à une autre langue dans l'exercice de leur métier auprès des élèves allophones, nous constatons qu'ils le font dans des situations très différentes et seulement dans une certaine mesure.

Un des enseignants déclare :

Prof_L: **ça m'est arrivé effectivement d'utiliser l'allemand, seulement pas forcément devant le reste de la classe** [...] je pense que ça serait **pas très bien vécu** par l'élève auquel tu t'adresses, ça montrerait que tu ne peux pas t'adresser à lui en français [...] ça fait comme si la **communication** entre toi et lui était en **mode privé, crypté** et que ça mettrait tout le reste de la classe en dehors, il y a déjà assez de **barrières** comme ça pour **que tu en rajoutes encore** une, en parlant une autre langue avec l'élève.

Pour cet enseignant, il n'est pas envisageable d'utiliser l'allemand devant la classe, en présence des autres élèves. Il justifie son choix tout d'abord du point de vue de l'élève allophone qui pourrait « *mal le vivre* ». Ce qui est frappant ici, c'est la force de l'idéologie monolingue qui sous-tend les représentations de cet enseignant quant au rôle et à la place des langues premières des élèves migrants. Ainsi, avoir recours à une autre langue que le français au sein de la classe relèverait d'une communication en « mode privé », « crypté » et exclurait par là même le reste de la classe en les plaçant « *en dehors* » de cette situation de communication. La dernière partie de ce paragraphe témoigne des lacunes de cet enseignant quant au rôle primordial de la langue première dans le processus acquisitionnel d'une langue seconde (Cummins, 2001a, 2007c). Avoir recours à une langue autre que le français reviendrait à « *ajouter une barrière* » aux nombreuses autres déjà existantes. La classe représente ainsi un espace hautement symbolique où il ne doit y avoir qu'une seule langue

légitime car « la langue de la République est le français », comme le rappelle le *premier article* de la *Constitution* française. L'aspect symbolique de la classe est aussi confirmé par la suite de son discours :

Prof_L: donc ça ça peut se passer **en dehors de la classe** uhm **tu utilises l'allemand** oui l'allemand bon bien sûr c'est l'allemand en général et autrement autrement autrement (*forte inspiration suivie d'une forte expiration*) bah ils sont quand même **très très très rapidement capables** uhm::: **d'avoir une conversation de base** mine de rien **ça vient très vite** donc bon même si t'es pas obligé de leur demander ce qu'ils ont pensé de la dernière édition de Kant bah on parlera d'autres choses c'est pas grave /

Les langues autres que le français n'ont droit de cité qu'en dehors de la classe. On revient ici à remarquer les frontières qui séparent les différents espaces et les différentes langues. Pourquoi cet enseignant pourtant plurilingue ne s'octroie-t-il pas le droit de l'utiliser comme une ressource au sens de Ruiz (1984) ? Contrairement aux deux autres enseignants interrogés, il ne se sent pas en insécurité linguistique dans la mesure où il dispose d'un très bon niveau de maîtrise aussi bien en allemand qu'en alsacien ; pourtant il est incapable d'en faire une force dans l'exercice de son métier. Pourtant, aussi bien l'allemand que l'anglais sont des langues enseignées dans cet établissement.

Les discours des deux autres enseignants interrogés font ressortir leur insécurité linguistique face au recours à d'autres langues disponibles dans leur répertoire plurilingue. Ainsi, le premier déclare faire appel parfois à ses compétences plurilingues :

Prof_D: dans quelle langue je communique / ça c'est marrant c'est un souvenir rigolo enfin **ça m'est déjà arrivé de devoir parler allemand ou anglais** avec certains de ces jeunes parce que j'ai du mal à me faire comprendre en français parce que parfois ils comprennent pas du tout le français - et ben ouais alors c'est rigolo parce que **moi je n'ai pas un niveau excellent en allemand ou en anglais** donc c'est toujours : ouais voilà c'est marrant

Enq : mais tu te débrouilles

Prof_D: je me débrouille oui bien sûr **je me débrouille**
après **on peut mimer**

Ce n'est que lorsque toutes les autres solutions pour se faire comprendre ont échoué qu'il lui arrive donc « *de **devoir parler anglais ou allemand*** » (Prof_D). C'est en quelque sorte la solution intermédiaire entre la communication en français et la communication gestuelle relevant de la pantomime « *après on peut **mimer*** » (Prof_D). On remarque cependant l'insécurité linguistique que ressent cet enseignant par rapport à ses compétences plurilingues « *je n'ai **pas un niveau excellent en allemand ou en anglais*** » et on retrouve ici l'image du bilinguisme parfait, le mythe du locuteur parfait qui, lui seul, serait à même à parler cette langue *autre*. C'est dire que l'on ne pourrait ainsi être légitimé en tant que locuteur que par une parole dont la forme est « *excellente* ».

L'exemple suivant met aussi en lumière l'insécurité linguistique quant aux compétences plurilingues de cette autre enseignante.

Prof_S: étant prof de français j'essaie- en fait en
plus **je parle anglais comme une vache**
[espagnole]((rires))donc **les pauvres-** ce serait
encore plus- **je communique en français** et aussi
beaucoup **par gestes** :

Mais cette insécurité linguistique est encore plus grande que dans l'exemple précédent puisqu'elle refuse catégoriquement de parler anglais. Par ailleurs, elle justifie ses propos de deux points de vue différents : d'une part, par son statut d'enseignante « *étant prof de français* » « *je communique en français* », de l'autre, en se jugeant sévèrement elle-même « *je parle anglais comme une vache [espagnole]* » à travers un des stéréotypes, celui du locuteur imparfait. De plus, elle se place du point de vue des élèves et fait part de sa conviction, à savoir que recourir à cette langue dont la maîtrise n'est vraiment pas parfaite à ses yeux n'aiderait en rien les élèves. Bien au contraire, cela pourrait même en quelque sorte leur faire violence et les embrouiller davantage « *donc les pauvres- [élèves] ce serait encore plus – [difficile, compliqué pour eux]* ». Elle préfère donc ou bien communiquer en français lorsque cela est possible ou bien, quand l'impuissance s'en fait ressentir, recourir aux gestes, comme dans le cas de l'enseignant précédent.

Dans les trois exemples que nous venons de présenter, on ne peut que remarquer le malaise qui entoure le recours à une autre langue que celle de l'école dans la communication avec les

élèves au sein même de l'établissement scolaire. L'idéologie monolingue sous-jacente empêche d'avoir recours à ses propres compétences plurilingues pour faciliter la communication avec les élèves et la rendre plus efficace. S'obstiner à parler en « cachette », comme s'il était honteux de s'exprimer dans une langue étrangère (Prof_L) ou en passant par les gestes (Prof_D et Prof_S), témoignent de la complexité de la problématique que soulève la question de la place des autres langues que le français et de leur légitimité à l'école française.

Pourtant, il serait utile de rappeler l'importance que revêtent toutes les langues, y compris celles des élèves migrants, dans la construction des nouveaux savoirs et des identités futures, comme le soulignent Coste, Cavalli, Crisan et van de Ven (2007) :

Toutes les langues présentes dans l'école [...] sont, pour les élèves scolarisés, [...] des langues de leur socialisation, en cela qu'elles contribuent toutes, à des titres divers, au développement cognitif, affectif, social, culturel, c'est-à-dire à la construction identitaire de chaque individu que le système éducatif accueille.

(Coste, Cavalli, Crişan et van de Ven, 2007 :19)

De plus, on remarque également que les langues utilisées sont les langues de prestige, aucune de ces langues, sauf exception, que ce soit l'allemand ou l'anglais n'est la langue première des élèves migrants qui arrivent dans ce collège. Il s'agit effectivement de langues-ponts dont la maîtrise fragile ou/et lacunaire aussi bien par les enseignants que par les élèves ne permet que rarement d'aborder les questions de fond. Elles n'ont qu'une fonction communicationnelle et ne servent en aucun cas à la transmission des connaissances. Pourtant en classe il est important que l'élève soit en mesure de comprendre ce dont il s'agit en termes de travail scolaire. Le recours à des pairs, ressources en langue première, serait ainsi fortement bénéfique.

Il ne s'agit pas cependant de blâmer ces enseignants, d'autant qu'ils sont persuadés d'agir pour le bien des élèves, envers lesquels ils témoignent d'une attention particulière. Il s'agit plutôt de rappeler encore une fois la nécessité, d'une part, d'apporter des connaissances par le biais des formations dispensées sur rôle des langues premières des élèves dans l'acquisition des compétences en langue seconde ; d'autre part, de légitimer au niveau institutionnel le recours aux compétences plurilingues des élèves de tous les élèves afin d'en finir avec la vision monolingue d'une école plurilingue qui s'ignore. C'est pourquoi le rôle des inspecteurs

et des chefs d'établissements est primordial pour amorcer un changement d'attitude en ce sens et aider à revoir les pratiques enseignantes pour aller vers plus de flexibilité et plus d'équité (Weber 2014) dans l'enseignement.

6.3.1.3.2. *Les langues des élèves dans la classe*

Un seul enseignant considère les langues des élèves nouvellement arrivés comme une richesse et l'environnement multilingue de l'école comme une ressource :

Prof_D: on a **la chance** aussi d'être dans un établissement où il y a quand même une **diversité culturelle importante** - on a des gamins qui sont dans l'établissement mais qui maîtrisent des langues étrangères euh : et parmi ceux-là **des gamins qui peuvent parler la même langue qu'un gamin qui est arrivé de manière récente** en fait quoi

Des élèves de même origine que l'élève nouvellement arrivé peuvent être mis en contact pour lui permettre de communiquer avec les autres mais aussi de mieux comprendre son nouvel environnement. Il voit cette possibilité comme « *une chance* » à la fois pour lui en tant qu'enseignant mais aussi du point de vue de l'élève allophone.

Les deux autres enseignants considèrent que le recours à la langue première des élèves doit rester exceptionnel et voient cette langue comme un problème une entrave à l'acquisition de la langue seconde à savoir le français.

Ce professeur permet la traduction médiée par un pair lorsqu'elle souhaite s'assurer que l'élève comprend la tâche demandée. Sinon, elle préfère se débrouiller toute seule.

Prof_S: après pour les deux petits qui sont arrivés là il y a **une autre fille qui parlait leur langue** alors des fois **je demande un mot** : mais en même temps j'essaie aussi de **me débrouiller toute seule** et **que eux me comprennent tout seuls** en fait : que- voilà qu'il y ait des choses qui

passent **sans que ce soit traduit** : des fois la petite me demande si elle doit traduire **non non traduis pas** s'ils ne comprennent pas c'est pas grave **ils font l'effort** on y va comme ça : et puis **je préfère** voilà :

Tout se passe comme si le recours à une autre langue était synonyme de manque d'effort ou d'investissement de la part de l'élève. Finalement tous deux, enseignante comme élève, se retrouvent dans leur solitude et leur incompréhension de l'autre par manque de connaissance sur la manière dont le recours à la langue première pourrait représenter un levier dans les apprentissages de la langue de l'école. Une autre remarque concerne le regard porté sur la traduction. On peut supposer qu'il s'agit d'une connaissance voire d'une expérience personnelle ancrée dans une didactique des langues qui, à un moment donné, a banni le recours à la traduction dans l'apprentissage des langues. Aujourd'hui, il est démontré scientifiquement que la traduction et la transposition sont nécessaires voire indispensables à l'apprentissage de nouvelles langues et n'empêchent en rien leur acquisition.

Le troisième enseignant, quant à lui, refuse d'avoir recours à la traduction par un pair en particulier pendant les cours.

Enq: est-ce que tu fais appel à d'autres élèves de la classe pour t'aider à communiquer avec eux
Prof_L: ah **le moins possible** le moins possible euh pour la raison qu'on évoquait juste avant euhm ce sont des élèves qui ont **du mal avec la langue** qui ont **du mal avec le français** qui ont un **problème de communication et d'intégration** dans la classe si deux élèves parlent dans une autre langue que le reste de la classe qui est pas compréhensible par le reste de la classe ça rajoute **une barrière** tu vois ça ça ça [...] ça ça **ça rajoute au fait qu'il est pas pareil** il y a pas moyen de communiquer avec lui et puis ensuite parce **que ça va pas forcément l'aider à progresser** quoi donc voilà

Avoir recours à une autre langue serait à même d'empêcher l'intégration de l'élève dans la classe, selon les propos de cet enseignant. Ce sont des propos qui reviennent d'ailleurs dans le discours des trois enseignants lorsque la relation avec les pairs est évoquée. Nous y reviendrons un peu plus loin dans notre analyse. Ceci est d'autant plus surprenant que, comme

nous l'avons déjà montré plus haut, il porte un regard positif sur les élèves migrants. Pourtant lorsque la problématique de la langue entre en question elle fait resurgir l'idéologie monolingue solidement ancrée dans les esprits et davantage encore dans celui des enseignants qui en tant que garants de la transmission des connaissances et de la langue de l'école se doivent de se rappeler à leur fonction de « hussards noirs de la République » (Péguy 1913). On peut par ailleurs supposer qu'on est en présence d'un « télescopage des normes » (Auger 2008a), mues par les relations de pouvoir qui se manifestent entre les autres langues en présence dans l'environnement scolaire.

Pourtant cet enseignant est conscient du fait que sa décision produit de l'incompréhension chez l'élève :

Prof_L: [...]au départ **ils comprennent pas** forcément quand
tu leur interdis ça quoi ils se disent bah non
- [...] il voit **qu'il y quelqu'un dans la classe**
qui pourrait lui traduire les choses et **toi tu**
interdis le truc ils ne comprennent pas
forcément tout de suite quoi
Enq : et alors /
[...]
Prof_L: alors **il faut expliquer** il faut expliquer il
faut expliquer -

On se rend compte à partir de ces propos que l'enseignant agit dans l'intérêt de l'élève. Il n'est pas non plus indifférent à l'impact que cette interdiction a sur l'élève. Il est tout à fait conscient de l'incompréhension que cela crée aux yeux de l'élève ; alors il s'emploie à lui expliquer les raisons de son choix. Comme il l'explique dans la suite de la conversation, cette interdiction lui donnera même l'occasion de créer un lien plus étroit avec cet élève:

Prof_L: en fait **c'est ça qui va créer le lien** tu vois
plus **tu vas te mettre en quatre pour parler**
euh: (AS) comment dire plus comme tu parlerais
à un enfant de trois ans finalement quoi plus
l'élève qui doit faire des progrès s'en
rappellera tu vois qu'au début tu va essayer de
lui parler comme ça et::: puis **ça va vous faire**
bien rigoler euh quelques mois plus tard après
quand il arrive à se débrouiller donc voilà [...]

Il s'agit donc pour lui de s'impliquer des deux côtés : du côté du professeur, il s'agit de parler avec des mots simples et de prendre du temps pour expliquer les choses à l'élève, permettant

par là même de nouer des liens privilégiés avec lui ; du côté de l'élève, il s'agira de s'impliquer afin de « *faire des progrès* » qui, en quelques mois, lui permettront de se débrouiller. L'enseignant est conscient que c'est un moment marquant dans la vie de l'élève mais il ne semble pas mesurer l'impact psychologique et le retentissement identitaire qu'une telle décision aura sur l'élève. En quelque sorte, ce serait un mauvais moment à passer mais dont ils se souviendront tous les deux avec le sourire. Il n'est pas du tout certain que ce soit le cas du côté de l'élève, même si celui-ci va effectivement apprendre la langue et progresser. Ses affirmations reposent sur des expériences personnelles en relation avec des élèves qu'il a vu progresser sur plusieurs années. Il relate ainsi l'une de ses expériences :

Prof_L: je me rappelle surtout d'un gamin qui était arrivé en cinquième et qui avait **une fille qui pouvait lui traduire en albanais** et je lui **disais non non** et puis qui comprenait pas ça maintenant bah: maintenant euh: (.2)[il] est en quatrième oui oui je crois il va passer en troisième euh: voilà je lui ai dit non non tu peux pas traduire et puis **il comprenait pas il était trop timide pour se rebeller contre ça** mais **tu voyais qu'il aimait pas** quoi euh qui **pensait vraiment que tu faisais ça pour** euh oui pour **l'embêter** ou j'en sais rien **tu lui expliques bah quitte à faire revenir sa traductrice à la fin du cours** quoi tu lui expliques que voilà **il doit se mettre dans le bain linguistique** bien sûr tu lui dit pas comme ça mais tu lui expliques **qu'il doit écouter en français** que **ça va aller mieux** et cetera voilà ce genre de chose et puis **au bout d'un moment ils comprennent très bien** parce que finalement **ce que tu fais TOI quand euh t'es avec eux en cours ça va dans ce sens là** quoi ils comprennent très très bien que s'ils sont intégrés dans une classe c'est pas pour avoir le niveau de cinquième en histoire géo c'est pour être dans la langue **pour entendre parler pour faire l'effort de tendre l'oreille de reconnaître des expressions** eh bon bah voilà (.2)**en général ça se passe pas mal** quoi

On remarque dans son récit qu'il est effectivement attentif à l'élève et à ses réactions. Il sait que quelque part l'élève ressent l'action de l'enseignant comme une violence contre laquelle il

pourrait se « *rebellier* » mais qu'« *il est trop timide* », trop gentil et soumis, pourrions-nous rajouter. Pourtant, il reste persuadé qu'il agit dans l'intérêt de l'élève et non pas pour « *l'embêter* », même si ce dernier peut être amené à le penser dans un dernier temps. C'est pourquoi il prend soin de lui expliquer les raisons de sa décision, « *quitte à faire revenir sa traductrice* ». Cet extrait montre bien qu'il a à cœur de rassurer l'élève « *que ça va aller mieux* », qu'il est à même de mesurer la « *violence* » qu'il lui impose mais il s'emploie à lui expliquer les raisons pour ainsi le convaincre et le faire adhérer à sa démarche. Le mythe du « bain linguistique » est ainsi invoqué pour justifier de la décision d'interdiction de faire appel aux ressources pourtant disponibles et qui lui permettrait de prendre réellement part aux enseignements dispensés. Cela nous rappelle une pratique assez répandue : lorsque les changements de structure et l'ouverture des classes d'accueils ont été généralisés dans le département, il s'agissait de dire que la première année était une « année zéro ». Par ce biais, les enseignants étaient amenés à accepter l'intégration des élèves dans leurs cours dès l'arrivée de l'élève dans les établissements et ce dans tous les cours. Un des arguments consistait à dire que l'objectif de l'année zéro était non pas l'acquisition des connaissances dans la matière mais plutôt un bain linguistique où l'élève pouvait être en contact avec la langue cible. Fort heureusement cette vision n'est plus d'actualité mais il reste tout de même la question de savoir comment permettre à l'élève de tirer parti des apprentissages qu'il suit, même s'il est alloglotte. Penser que rien qu'en écoutant et en faisant « *l'effort de tendre l'oreille* », cela lui permettra de progresser plus rapidement dans l'apprentissage de la langue française. Par ailleurs, il s'agit dans son esprit d'un temps relativement court, temps pendant lequel l'élève est dans la classe sans prendre réellement part aux activités. Il reste persuadé du bien-fondé de sa démarche puisqu'« *en général ça se passe pas mal* » et qu'il voit ensuite évoluer et réussir l'élève dans ses apprentissages. Nous ne pouvons que souligner, encore une fois, l'apport de connaissances actualisées qui permettent à cet enseignant de réviser ses choix pédagogiques. De plus, l'échange et la réflexion en commun avec d'autres collègues pourraient aussi permettre de trouver des solutions efficaces pour inclure l'élève dans les apprentissages dès le début de son arrivée en classe.

6.3.2. Les stratégies des enseignants dans l'évaluation des connaissances

6.3.2.1. L'évaluation : une question de « feeling »

L'évaluation des élèves, leur notation est un des points les plus difficiles pour les enseignants en général. Interrogés à ce sujet, deux des trois enseignants trouvent cela compliqué alors que pour la troisième cela ne l'est pas si l'on consent à l'effort supplémentaire que cela implique. En exemple, les réponses des trois enseignants quant à leur manière d'évaluer les élèves nouvellement arrivés :

Prof_D: c'est **très compliqué** enfin c'est très compliqué **non c'est pas très compliqué** mais **oui** si c'est compliqué - **c'est compliqué** mais parce que euh : c'est ce que je disais avant en fait **la première fois** que t'es confronté à ce genre de situation **tu sais pas faire** en fait

Prof_L: alors là **c'est au feeling** c'est un vrai problème d'ailleurs c'est un vrai vrai **vrai problème** que **tu te reposes chaque année différemment** pour chaque élève aussi/

Prof_S: **c'est compliqué non** si ce n'est que cela prend **un petit peu plus de temps** : mais c'est vrai qu'il faut **adapter** :

Plusieurs stratégies d'évaluation sont invoquées par les trois enseignants qui témoignent, malgré leur différence d'approche, d'un même regard bienveillant œuvrant pour la motivation et la réussite des élèves nouvellement arrivés en France dans les apprentissages.

6.3.2.2. Evaluation identique pour tous mais des choix réfléchis

Pour Prof_L, il s'agit de proposer une évaluation identique à tous les élèves, même s'il est conscient que l'élève nouvellement arrivé n'est pas encore capable de satisfaire aux objectifs évalués. Cependant, il argumente selon deux axes.

D'une part, cela permet à l'élève nouvellement arrivé de mesurer l'objectif à atteindre mais il ne le note pas :

Prof_L: au départ **je leur donne toujours le sujet** et puis **soit je note** soit **je note pas** voilà [...] alors après moi je sais que voilà bon je pense pas que ce soit idéal mais je fonctionne comme ça : je leur dis voilà : il faut que tu te débrouilles pour qu'un jour je puisse te rendre ta copie avec une note [...] **ça donne un peu l'objectif quoi**

En procédant ainsi, il ne s'agit pas pour l'enseignant de placer l'élève devant une difficulté insurmontable mais de lui montrer la perspective d'évolution et l'objectif vers lequel il doit tendre. Bien qu'il s'interroge sur la pertinence de son choix, à savoir ne pas noter l'élève, c'est la seule manière de fonctionnement équitable qu'il ait trouvé, et ce dans l'intérêt des élèves. On entrevoit ici, une fois de plus, l'attention particulière qu'il accorde à ses élèves mais également la confiance qu'il a dans leurs capacités de progrès et de réussite. Ainsi, il responsabilise l'élève mais ne l'accable pas. Il justifie sa démarche ainsi :

Prof_L: après je pense que **ça sert à rien** s'il se retrouve avec **un bulletin où il a 4 de moyenne** que j'écrive oui mais c'est pas sa faute il comprend pas la langue/ **je mettrai plutôt une remarque** : je mets toujours une remarque où je dis voilà que **l'attitude** elle est bonne qu'il **progressé** qu'il fait ça qu'il fait ça : et puis **la note elle viendra plus tard, tout simplement**

L'objectif de l'évaluation n'est pas la note chiffrée mais le soutien et les encouragements qu'il adresse à l'élève à travers ses remarques aussi bien orales qu'écrites. Il s'agit toujours de le motiver dans ses apprentissages et dans ses efforts. Cela permet en effet de dédramatiser une évaluation qui serait de fait injuste puisqu'elle ne prendrait pas en compte les acquis et les efforts consentis. Et le professeur d'ajouter : « *ça sert à rien s'il se retrouve avec un bulletin où il a 4 de moyenne* » l'essentiel étant qu'il progresse, qu'il ne se décourage pas devant les difficultés et donc « *la note elle viendra plus tard, tout simplement* » (Prof_L). Ce sont les mêmes points qui sont mis en avant dans le discours de l'autre enseignant :

Prof_D: en général **je leur fais faire les devoirs** quand même hein **je les corrige** les devoirs mais **je mets pas de note** - je mets une appréciation je

dis ce qui est **bien** ce qui est **moins bien** mais
je mets pas de note - et **les notes elles**
viennent progressivement après

Il ressort de ces deux discours qui se rejoignent sur de multiples aspects que le plus important c'est d'évaluer le travail de l'élève à travers la remarque et non pas par la note. Un deuxième aspect ainsi mis en avant est le fait de faire passer l'évaluation à tous les élèves y compris aux élèves migrants pour qu'ils puissent mesurer ce qui est attendu mais aussi dans un souci de ne pas les stigmatiser, de ne pas les exclure de la vie de la classe. L'élève est ainsi encouragé à essayer de répondre sans qu'il soit exposé à une évaluation chiffrée qui serait vécue de manière négative. Aussi, cela permet à l'enseignant comme à l'élève de mesurer les progrès accomplis. Par sa démarche, l'enseignant met l'élève en confiance, qui tout en participant à l'activité de la classe, est en même temps sécurisé, prêt à essayer, à prendre des risques pour s'exprimer.

Par ailleurs, nous ne pouvons que souligner l'impact psychologique d'une évaluation chiffrée sanctionnée par une mauvaise note, comme cela nous a été rapporté par certains de nos sujets élèves lors des entretiens focus group. Ainsi, ces deux enseignants semblent tout à fait conscients de l'aspect négatif que comporte l'évaluation chiffrée lorsqu'elle est menée trop tôt et sans prise en compte du niveau linguistique de l'élève. Outre son aspect injuste, elle renvoie à l'élève une image d'échec alors même qu'il peut avoir déployé des efforts et fait des progrès significatifs en langue seconde. Leurs choix font état du point de vue qu'ils adoptent dans leur démarche d'évaluation, à savoir celui de l'élève. Cela est particulièrement saillant dans les propos suivants :

Prof_D: non **je les note pas dès leur arrivée** c'est pas possible enfin :: **ça sert à rien** enfin moi - le principe en fait qui me fait dire que je les note pas dès leur arrivée c'est que **ils ont besoin d'être mis en confiance** c'est ce que je disais avant - et euh :: je trouverais si j'étais **à leur place je trouverais ça terriblement injuste** hein **de recevoir des mauvaises notes parce que je ne maîtrise pas la langue** hein - leur difficulté de maîtrise de la langue elle est trop importante et elle conditionne tout le reste - donc **ça sert à rien de les noter** surtout sur une matière comme la mienne assez littéraire quand même quoi voilà -

En plus de souligner l'inutilité de la notation chiffrée comme l'a fait l'enseignant précédent, en disant que « *ça sert à rien* », il adopte un point de vue interne, il se met à la place de l'élève et souligne le caractère inégalitaire et injuste que représenterait à ses yeux une évaluation chiffrée dès l'arrivée en classe de l'élève migrant. Il fait ainsi bien la différence entre les connaissances dans sa discipline, histoire-géographie, et les connaissances linguistiques par lesquelles il s'agit de les exprimer, en l'occurrence le français « littéraire ». On perçoit ici les qualités humaines et d'empathie qu'il possède et l'attention qu'il porte à ses élèves qui « *ont besoin d'être mis en confiance* » (Prof_D). Il affirme également qu'une évaluation par compétences s'avère beaucoup plus adaptée pour ces élèves.

Pour la troisième enseignante, l'évaluation et plus précisément la notation intervient à partir du moment où l'élève est capable de produire quelque chose à l'écrit :

Prof_S: non\ je les note à partir du moment où ils sont
capables de produire quelque chose à l'écrit
euh puisque moi je note essentiellement
l'écrit\ **c'est rare que je note une lecture à**
l'oral ça peut arriver mais c'est très rare :
donc du coup à partir du moment où je vois
qu'ils sont capables de produire **même si c'est**
mal écrit ou s'il y a des **fautes d'orthographe**
c'est pas grave : voilà : souvent j'adapte le
contrôle : donc **j'estime** que à partir du moment
où **je vois** qu'ils sont **capables d'écrire** un
bilan de recopier même parfois **de recopier** un
texte :

Pour cette enseignante, il s'agit, d'une part, d'adapter l'évaluation écrite qu'elle propose et, d'autre part, de prendre en considération l'effort de production écrite, même si la forme que cela prend, « *mal écrit* » « *fautes d'orthographe* », n'est pas encore satisfaisante « *c'est pas grave* ». Ainsi, « écrire » et « recopier » constituent les bases de l'évaluation et de la notation pour cette enseignante.

Comme souligné par un autre enseignant, il existe cependant des moyens à sa disposition pour permettre la participation de l'élève sans avoir besoin de recourir à l'expression écrite, notamment par le choix de l'exercice auquel l'élève doit satisfaire lors de l'évaluation et sans l'adapter nécessairement :

Prof_L: **j'adapte pas** l'évaluation/ **la carte que je vais**
donner c'est la carte que j'aurais donné à tout

le monde tu vois c'est la carte que j'ai donné
à **tout le monde** / et quand je rends mes notes
il voit bien que **tout le monde a reçu une note**
sur le même exercice tu vois [...] ça te **permet**
de montrer à l'élève oui j'ai vu que tu faisais
l'effort d'apprendre tu vois je suis au courant
que tu fais l'effort tu vois donc **tu peux**
continuer

Par le choix de l'exercice évalué, l'enseignant permet à l'élève de rendre compte de ses connaissances disciplinaires sans passer forcément par l'expression écrite en langue seconde, encore trop difficile :

Prof_L: [...]ça **permet** aussi à celui qui maîtrise pas encore la rédaction euh de montrer que :: **de se rassurer** je crois sur un point est-ce que le prof il voit que je fais quand même **l'effort d'essayer de progresser**/ alors toi bien sûr tu le vois et **en lui rendant une note tu lui donnes la preuve que oui oui j'ai vu que...**

De plus, la reconnaissance des efforts consentis est mise en avant par les enseignants comme étant indispensable pour que l'élève soit motivé et persiste dans ses efforts. L'empathie dont font preuve les enseignants à l'égard des élèves durant l'entretien est saisissante. En voici un exemple représentatif :

Prof_L: ouais enfin c'est important pour lui surtout je pense hein parce que moi **je me dis souvent** que c'est quand même **courageux de rester assis** pendant une heure et encore une heure après une heure après alors que ben **tu comprends pas** forcément tout : t'es **frustré** de pas même si **dans ta tête tout est clair** mais de **pas pouvoir le mettre par écrit** parce que qu'est-ce que c'est que cette langue aussi que le français/ quoi il faut dire bon (.2) donc voilà c'est peut-être bien de leur montrer aussi des fois oui mais **t'inquiète pas on a vu que tu fais l'effort tout va bien/**

6.3.2.3. *Adapter l'évaluation en fonction des besoins des élèves*

Une autre stratégie consiste à les évaluer à l'oral comme l'explique cet enseignant :

Prof_D: c'est beaucoup plus facile de **les évaluer à l'oral** qu'à l'écrit en fait hein / [...] tu peux les noter à l'oral et ainsi de suite [...] euh moi **je mets des notes à l'oral** aussi je mets **des notes de travail de recherches personnelles** et ainsi de suite - donc je peux les noter comme ça **je vais les évaluer comme ça**

L'enseignante Prof_S, par contre, avoue ne pas recourir à l'évaluation orale. Néanmoins, elle fait le choix d'adapter les évaluations écrites en fonction niveau des élèves pour qu'ils puissent rendre compte de leurs acquis dans la matière enseignée.

Prof_S : c'est rare que je note une lecture à l'oral [...] souvent j'adapte le contrôle [...] je les évalue en même temps que les autres : sur un travail avec des objectifs précis que je leur demande de faire : mais ce **travail n'est pas forcément le même que celui des autres** : mais cela ne me **pose pas de problème** parce que même avec **mes élèves de langue française acquise je le fais aussi** \ d'ailleurs parfois j'ai **deux types de sujets** différents donc **avec les FLE j'en ai trois** \ et ça ne pose aucun problème par rapport à ça \ en tout cas moi **cela ne me pose pas de problèmes d'avoir trois types de devoirs différents pour une même classe** \

Il s'agit, pour cette enseignante comme pour les autres d'ailleurs, de proposer une évaluation qui a lieu au même moment pour tous. Cependant, à l'inverse de ses collègues, elle a recours à la différenciation des devoirs qu'elle leur soumet. Ainsi elle adapte ses exigences, ses attentes, en fonction du niveau des élèves pour qu'ils ne se sentent pas démunis face à une évaluation qui les mettrait en échec. Elle prend ainsi en compte le niveau de chacun des élèves qu'elle va progressivement adapter en fonction de leurs progrès en cours d'année :

Prof_S: de manière générale [...] sur une année **j'adaptais pendant la moitié de l'année** voire deux trimestres : en **augmentant le niveau** à chaque fois : [...] puis **ils filent très vite** [...] voilà mais **c'est jamais toute l'année** \

Comme le montre cet exemple, elle suit les progrès de ses élèves de près et s'adapte à leur évolution en cours d'année scolaire. Sachant qu' « *ils filent très vite* », elle n'a pas besoin d'adapter l'année entière.

Ainsi les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants pour proposer une évaluation « juste » aux élèves nouvellement arrivés en France qu'ils accueillent dans leurs classes rendent compte de leur regard positif envers ces élèves. Les choix qu'ils font soulignent la réflexion pédagogique en amont, même s'il s'agit parfois de douter de sa pertinence comme l'exprime un des enseignants « je pense pas que ce soit idéal mais je fonctionne comme ça », rendant ainsi compte de leur capacité à agir et à s'adapter selon les besoins des élèves. Ces choix illustrent également l'attention particulière qu'ils accordent à ces élèves et le souci de l'autre sans perdre de vue l'objectif de les faire progresser et de les faire réussir. Le regard positif porté sur ces élèves est un autre point marquant de ces discours. Comme l'ont déjà montré Bourdieu et Passeron (1964), les enseignants doivent sauvegarder la confiance et l'estime de soi des enfants, en particulier de ceux qui n'ont pas la possibilité d'expérimenter la mixité sociale (p.ex. en zone d'éducation prioritaire), afin qu'ils puissent avoir des projections positives de l'avenir.

De plus, par leurs choix de stratégies, ces enseignants mettent en œuvre leur pouvoir d'action à l'échelle de leurs classes. Ils permettent ainsi de créer des espaces suffisamment sécurisés pour permettre la négociation mutuelle et la reconstruction des identités en présence. Comme le souligne Cummins (2011) :

educators define their own identities through their practice and their interactions with students. Students likewise, go through a process of defining their identities in interaction with their teachers, peers, and parents. This process of negotiating identities never can be fully controlled from the outside. Thus, educators individually and collectively, have the potential to work towards the creation of contexts of empowerment.

(Cummins, 2011 :8)

Ainsi, à travers ces discours, nous percevons le potentiel existant au sein même des équipes enseignantes qui, lorsqu'elles s'engagent dans des actions pédagogiques d'empowerment, réussissent à relever le défi premier : réduire l'effet des relations de pouvoir coercitives (Cummins 2001a) dans la classe pour œuvrer dans l'objectif de la réussite des élèves migrants et de fait, de tous les élèves que l'école française accueille.

6.4. L'orientation : une étape déterminante

L'orientation représente une étape cruciale dans la vie des élèves nouvellement arrivés. A la fin du collège, les élèves sont amenés à s'exprimer sur leur désir de poursuite d'études et des voies qu'ils choisissent pour y parvenir. Ce premier choix s'effectue à la fin du premier trimestre en janvier et les choix des élèves sont appréciés lors du conseil d'orientation auquel participent le chef d'établissement, les CPE, le COP ainsi que l'ensemble de l'équipe éducative de la classe concernée. Les décisions sont prises de manière collégiale. Les représentants d'élèves qui assistent à ces réunions font un retour sur les décisions prises lors de ce conseil et les élèves voient leurs choix confirmés ou infirmés.

Dans le cas des élèves nouvellement arrivées, ce moment est particulièrement crucial. Basée avant tout sur les performances scolaires (chiffrées), elles-mêmes soumises aux degrés de compétence dans la langue de scolarisation de l'élève (Schiff 2004), l'évaluation du choix exprimé par l'élève peut aboutir à un refus de la part de l'équipe enseignante qui ne le considérerait pas suffisamment performant en termes de résultats scolaires au moment de cette évaluation. Nous allons donc maintenant nous intéresser aux discours des enseignants à ce sujet afin de voir quels sont, selon eux, les déterminants premiers d'une telle décision.

Le parcours migratoire et la difficulté des situations des familles et des élèves nouvellement arrivés font qu'il leur est souvent difficile de se projeter dans l'avenir, en l'occurrence pour le choix d'une poursuite d'étude les engageant sur deux ou trois ans. Ce que souligne cet enseignant, c'est la difficulté devant laquelle certaines familles et élèves se retrouvent pour faire des choix qui engagent leur avenir alors même qu'ils ne savent pas s'il leur sera possible de rester en France dans un avenir proche. Effectivement, cette difficulté a déjà été soulignée entre autres par Schiff (2009, 2012) qui a identifié les difficultés qu'éprouvent certaines familles à envisager l'avenir sur le long terme alors qu'elles sont en proie à la survie ou à la peur de l'expulsion au quotidien. C'est la remarque préliminaire de cet enseignant quant à la situation qui est aussi à prendre en compte dans les difficultés que peuvent rencontrer les élèves à faire des choix d'orientations pertinents.

L'autre difficulté majeure résulte du manque de connaissance du système lui-même auquel les élèves nouvellement arrivés sont confrontés lors du processus d'orientation :

Prof_D: donc ça [l'insécurité des situations
administratives des familles] c'est un mauvais

départ c'est un mauvais départ quand tu t'engages dans une formation de deux trois ans - ensuite effectivement j'ai géré l'orientation avec eux - alors **une des premières difficultés** encore plus que les autres élèves **ils ne connaissent pas le système d'orientation en France** les différents **débouchés qui peuvent s'offrir à eux après la 3^e** donc ça c'est une des premières choses / souvent ce qu'ils ont c'est qu'ils **viennent avec une idée de métier** et très souvent c'est **déconnecté** en fait quoi **des réalités** - et alors tout le premier travail est là de **leur montrer que attention** tu vois là **tu vas devoir faire ça ça et ça** et pour faire ça ça ça et ça tu vas avoir besoin de cette chose de cette chose-là et de cette chose-là \ **tout ça tu ne le maîtrises pas totalement encore** voilà - donc **du coup quelquefois tu brises un peu des rêves** hein

Dans le discours de cet enseignant, nous percevons le rôle de conseil qu'il assume auprès des élèves. Il souligne également le manque de réalisme de certaines aspirations quant aux choix exprimés. Il doit aussi être celui qui avertit et fait prendre conscience à l'élève que le parcours choisi peut être trop difficile pour lui eu égard à ses compétences actuelles. Il avoue même provoquer parfois des désillusions puisque « *quelquefois tu brises un peu des rêves* » (Prof_D). C'est pourquoi, il nous semble important d'essayer de voir quel est le critère qui prévaut dans cette appréciation. Sans douter du bien-fondé de sa démarche ni du souci sincère de conseiller l'élève dans son choix, il est cependant essentiel de questionner sa démarche pour essayer de comprendre ce qui le guide dans sa manière d'apprécier les performances de l'élève. Interrogé sur ce qu'il pense de l'orientation massive des adolescents nouvellement arrivés vers les filières professionnelles (Schiff 2004, Lemaire 2009), il apporte la réponse suivante :

Prof_D: ben moi je : je sais : alors qu'est-ce que j'en pense / est-ce que c'est une bonne chose est-ce que c'est une mauvaise chose **je sais pas il y a pas de sot métier de toute façon** - je crois que dans l'orientation **le plus important c'est de trouver quelque chose qu'on a envie de faire** avant tout

Par ces propos, nous comprenons qu'il veille à ce que l'orientation choisie par l'élève corresponde à une aspiration, à un intérêt pour le futur métier. Il se place ainsi du point de vue de l'élève et le décrit comme étant « *plus mature(s)* », ayant la volonté de s'insérer dans la vie active plus rapidement. Il s'exprime aussi quant aux enseignements qui seront prodigués dans les établissements professionnels qu'ils trouvent plus adaptés aux difficultés que certains élèves peuvent connaître. Néanmoins, il prend le soin de préciser que tous ne vont pas être orientés dans cette voie non plus :

Prof_D: attention hein **il y en a qui vont en lycée général** aussi **qui vont y trouver leur compte** il y a **aucun souci**

Il montre aussi qu'il ne s'agit pas pour lui de porter un jugement de fait sur les élèves migrants mais plutôt d'essayer de les aiguiller pour que les choix qu'ils auront faits leur correspondent effectivement en termes de capacité de travail et d'acquis nécessaires.

Prof_D: peut-être que le lycée professionnel va être **une espèce de cocon** où tu vas pouvoir **gagner en confiance** où tu vas pouvoir **améliorer la langue** et c'est pas parce que tu vas en lycée professionnel qu'automatiquement après tu ne feras pas des **études supérieures** ou autre chose

Il est intéressant d'observer les qualificatifs qu'il emploie pour décrire l'environnement scolaire offert par le lycée professionnel aux élèves migrants qui auraient encore des « *difficultés* » avec « *la langue* » : le lycée pourrait, de ce fait, être considéré comme un « *cocon* » permettant de « *gagner en confiance* » mais aussi d'« *améliorer la langue* » pour ensuite accéder aux études universitaires si l'élève le souhaite. Ainsi, l'intérêt de l'élève est mis en exergue, ce qui témoigne de l'attention particulière qu'il accorde aux élèves. Cependant, il ne faudrait pas non plus que les seules performances linguistiques orientent ce choix. Puisqu'il a été mis en évidence par d'autres études (Schiff 2012, Lemaire 2009) que les lacunes quant à la maîtrise de la langue sont une des raisons principales du refus de ces orientations vers la voie générale. D'autant que dans son discours cet enseignant invoque comme justificatif de ce choix que la voie professionnelle permettra à l'élève de continuer à « améliorer la langue », alors même qu'il pourrait peut-être le faire aussi dans un lycée général. Il est ainsi intéressant de s'interroger sur les critères objectifs auxquels le corps enseignant fait appel dans de telles décisions. Plus loin, il nous donne l'exemple d'une élève allophone nouvellement arrivée qui a été orientée, suivant son choix, en lycée général.

Interrogé sur les critères qui lui ont permis d'approuver les vœux émis par l'élève, il s'en explique ainsi :

Prof_D: elle c'est une gamine clairement elle a les capacités **elle avait les capacités** pour aller **tout de suite** en lycée général même si **une des choses qu'on a faite pendant l'année** pendant toute l'année c'est bien de **lui faire comprendre que ça allait être encore plus dur pour elle** et qu'il **allait falloir qu'elle fasse beaucoup plus d'efforts que les autres** quoi - mais elle avait **elle avait les capacités au moment où elle a fait ce choix-là** et puis et puis c'était une **gamine mature** aussi une gamine **très sérieuse** qui avait **envie de travailler** / donc dans ces cas-là **tu te dis ben vas-y y'a pas de raison **

L'attitude de « *bonne élève* » est ici un facteur déterminant pour la prise de décision : « *mature* », « *très sérieuse* », « *envie de travailler* ». Son investissement et son sérieux font preuve de ses capacités à accéder au lycée général. Aussi, il est impératif de l'avertir des difficultés auxquelles elle aura à faire face et de la prévenir quant à l'investissement que cela lui demandera puisque « *ce sera encore plus dur pour elle* ». De fait, elle devra fournir « *beaucoup plus d'efforts que les autres* ».

Un autre enseignant en réagissant à notre propos relativement à l'orientation majoritaire des élèves nouvellement arrivés en France vers la voie professionnelle réagit ainsi :

Prof_L: bon : moi **c'est pas forcément ce que je constate** moi les élèves tout petit panel d'élèves que j'ai eus depuis que je suis ici **beaucoup ont demandé et ont obtenu une seconde générale: parce qu'ils veulent une poursuite d'études** etc après il y en a **d'autres qui sont en lycée professionnel**

Toutefois, il avoue que dans le cas d'élèves qui ne sont pas en France depuis suffisamment longtemps, il se peut que le niveau de maîtrise de la langue ne soit pas suffisant pour pouvoir suivre dans le cursus général. Aussi, serait-il préférable d'expliquer à ces élèves les risques que comporte une orientation vers la voie générale alors que le niveau requis pour suivre ne semble pas être suffisant. En effet, lorsqu'un élève n'arrive pas à poursuivre de manière satisfaisante son année de seconde générale, il se voit proposé soit le redoublement ou

redoublant, soit une réorientation vers la voie professionnelle. Le problème qui en découle c'est qu'à ce moment-là l'élève n'aura plus le choix de la formation professionnelle puisqu'il sera affecté après les autres. Ainsi, les formations professionnelles restantes seront celles parmi les moins attractives et les moins demandées. C'est par ce qu'il lui importe que ces élèves réussissent et fassent des choix réfléchis et réalistes que cet enseignant émet quelques réserves. Il ne s'agit pas pour lui de pousser l'élève vers une orientation en voie professionnelle mais plutôt de le prévenir d'un échec lorsqu'il lui semble que les compétences linguistiques ne sont pas encore suffisantes pour suivre au niveau qui leur sera demandé en seconde :

Prof_L: [...] parce que **quand tu es réorienté** après une seconde générale euh : **tu reçois l'orientation qui reste** une fois que tous les 3^e sont orientés/ et ça du coup ça veut dire que **t'es orienté n'importe où** / donc **mieux vaut dire quand t'as un doute** là-dessus ben écoute **choisis-toi un bon bac pro** euh : **ça veut pas dire que tu peux pas poursuivre d'études** par après :

Il apparaît ainsi à la suite de ces discours que la langue constitue le principal facteur de sélection dans le processus d'orientation et dans les décisions des enseignants. Cependant, il avoue tout de même que prendre de telles décisions « *c'est très compliqué* » :

Prof_L: parce que **tu sais pas** en même temps **comment l'élève va évoluer** en seconde euh **c'est quand même très présomptueux de dire que t'as une idée de comment il va se débrouiller** quand il sera en seconde / **qui ont est pour savoir** / euh j'ai déjà eu des exemples de gens sur qui personne n'aurait parié et qui font un truc pam / moi **c'est vrai que j'ai un vrai problème avec ça aussi** quoi si t'as vraiment un élève qui demande une seconde et tu vois que vraiment il y arrivera pas :: **déjà j'ai du mal à me dire il y arrivera pas** je peux dire je pense qu'il y arrivera pas si en français je vois qu'il a 6 de moyenne en 3^e je lui dis là c'est du suicide d'aller en seconde/ **après s'il a des notes limites mais** où il y a un doute moi **je serai**

quand même partisan de dire eh ben si t'as
vraiment envie de le faire vas-y et démerde-toi
pour que ça marche

Il explique ainsi le questionnement éthique que cette décision lui pose puisqu'il sait que cela engage l'avenir de l'élève. Certes il pourra poursuivre des études supérieures mais il sera obligé de rester dans le champ professionnel vers lequel il aura été d'abord orienté (sauf exception). De fait, il n'aura pas accès au même panel d'études qui s'il avait suivi la voie générale. C'est pourquoi il suggère d'écouter l'élève et d'apprécier avec lui ses vraies motivations et aspirations. Il montre ainsi sa préoccupation quant au devenir de ces élèves, pour qui il a l'ambition de les voir réussir sans leur imposer de voie mais en étant « honnête » sur ce qui, selon lui, leur serait le plus adapté.

La difficulté devant laquelle se retrouvent les élèves en termes d'orientation est aussi soulignée par l'enseignante suivante. Elle met au jour de manière très virulente les dysfonctionnements du système d'orientation qui ne laisse guère de place à un parcours différencié. Elle en parle ainsi :

Prof_S: en fait **le problème** en France **quand on ne rentre pas dans les cases il n'y a pas de place** même pour nos élèves à nous qui ne viennent pas en FLE : c'est-à-dire que **s'il faut plus de temps ou qu'il faut des parcours différenciés c'est pas possible** en France : et quand je te parlais de la **violence faite à ces enfants** je trouve que **c'est le cas** : c'est-à-dire qu'effectivement en les orientant en lycée professionnel parce qu'ils **n'ont pas soit eu le temps soit parce que il aurait fallu un an de plus mais ils ont un an de retard : mais ce n'est pas possible de les garder plus** : tout ça pour moi ce sont des **orientations par défaut** : elles **ne correspondent pas au vrai profil de l'élève** : c'est parce que on n'a pas de cadre où les faire rentrer : c'est **soit lycée pro soit seconde générale** et que comme seconde générale ce n'est pas possible **on les met là** : mais **c'est pas un vrai choix** donc pour moi c'est des orientations- après **enfin il y en a pour lesquels ça colle mais c'est pas forcément le cas** :

Elle ne nie pas que pour certains élèves l'orientation vers la voie professionnelle puisse convenir et ne dévalorise donc pas ce choix d'orientation. Cependant, elle souligne par ses propos le manque de cadre qui permette à ces élèves de bénéficier d'un temps suffisant pour les apprentissages afin qu'ils puissent exprimer un vrai choix correspondant « *au vrai profil de l'élève* » (Prof_S).

En prenant comme exemple l'un de ses élèves nouvellement arrivés, elle dénonce le manque d'attention accordée par l'institution aux particularités de l'élève. La non-prise en compte de ses « autres » compétences et une focalisation sur les problèmes que lui pose l'écrit, le pénalise à tous les niveaux. De fait, il ne pourra être orienté que vers la voie professionnelle. Le regard qu'elle porte sur cet élève témoigne de l'attention particulière, scrupuleuse et attentionnée qu'elle lui accorde. Elle est à même d'apprécier ses compétences orales et de réflexion qui malheureusement sont peu valorisées au regard des évaluations et des examens qui ont cours à l'école. Le décrivant comme « *extrêmement fin* » voire « *excellentissime* », elle fait appel à des qualificatifs qui expriment de manière saisissante le regard positif qu'elle pose sur lui.

Prof_S: quelqu'un comme A par exemple pour moi c'est un enfant qui est très fin très très fin : alors il n'est jamais rentré dans l'écrit : alors pourquoi ? est-ce qu'il était dyslexique ? cet élève on va le mettre en lycée pro voire en apprentissage mais bon après je sais pas mais oui je trouve qu'il est **extrêmement fin** A : **il pouvait donner des choses vraiment intéressantes** quand il s'y met quoi : au niveau de la compréhension et du maniement des idées : **il est excellentissime** en dessin alors moi je me dis **c'est dommage que cet enfant n'ait pas eu une possibilité d'exploiter ça** : voilà

A travers son discours, nous percevons sa déception mais aussi sa colère envers un système qui ne laisse pas toutes les chances aux différents talents des élèves qu'elle accueille. Elle conclut par un constat « *c'est dommage que cet enfant n'ait pas eu une possibilité d'exploiter ça* » (Prof_S).

En effet, la difficulté de l'école à voir les compétences linguistiques des élèves migrants comme un processus avec des compétences en construction et non comme un état, figé et immuable, enferme ces élèves dans des identités qui leur assignent une place souvent éloignée

de leurs réelles possibilités. Les représentations positives que certains enseignants ont de ce public d'élèves nouvellement arrivés sont rendues invisibles car la sélection est axée sur d'autres indicateurs.

6.5. Conclusion

Dans ce chapitre, l'impact de l'idéologie monolingue française sur les représentations et les stratégies des enseignants a été étudié. Parmi les apports, nous retenons notamment que la mise en place d'une didactique du plurilinguisme dans la classe nécessite à la fois empathie et curiosité à l'égard des langues « autres » que la langue française de scolarisation. Face à la pression de l'habitus monolingue, ce changement de regard pourrait être facilité par le « lâcher-prise » (Aden 2008), une posture adoptée par les enseignants interrogés et qui se révèle nécessaire pour parvenir à prendre le risque de l'insécurité linguistique et du tâtonnement didactique.

Par ailleurs, le décalage entre la formation reçue, voire inexistante, et les réalités du terrain, la vision instrumentaliste des langues ainsi que le souci de mettre en place une éducation bienveillante avec « les moyens du bord » sont des points de mire de cette analyse de discours d'enseignants.

Les enseignants reconnaissent que la présence d'élèves migrants dans leur classe leur a permis de s'interroger différemment sur leur mission, les obligeant à revoir la relation pédagogique et à se laisser déstabiliser par ces élèves plurilingues.

Nous retiendrons également que les langues-ponts, susceptibles d'être utilisées en classe pour favoriser les apprentissages, telles l'allemand ou l'anglais, sont soumises à des représentations selon lesquelles une langue autre que le français, bien que partagée par l'élève et l'enseignant, ne sera pas forcément mise au service des apprentissages. Comme nous l'avons montré à partir des discours recueillis, l'usage de l'allemand peut avoir lieu, mais pas dans la classe.

Pourtant l'importance accordée aux langues au sein de l'école a un impact direct sur la réussite scolaire, sur l'intégration ainsi que sur la construction identitaire des élèves, comme le précisent Coste et al. :

« Tant la maîtrise de la ou des langue(s) majeure(s) de l'éducation scolaire (désormais désignée(s) langue(s) de scolarisation) par les apprenants que la prise en compte (ou la non prise en compte) par l'institution de la pluralité des langues et des discours

qu'apportent les populations qu'elle accueille important pour l'atteinte des finalités de réussite académique, d'insertion sociale et de construction identitaire. »

(Coste et al, 2007 :11)

Les choix dans la classe et la place assignée aux langues des élèves influencent directement les relations de pouvoir et les rapports de force qui s'y instaurent.

Un dernier point concernant l'orientation des élèves migrants nouvellement arrivés a montré dans quelle mesure la maîtrise de la langue influence les possibilités des élèves à obtenir une orientation vers la voie générale. Pourtant les enseignants interrogés avouent être devant un choix difficile puisqu'ils savent que cette orientation déterminera également l'avenir professionnel de ces élèves. C'est pourquoi il leur importe avant tout de conseiller l'élève sans pour autant lui imposer un choix de fait.

CHAPITRE 7. ANALYSE DES DISCOURS D'INSPECTEURS ET DE CHEFS D'ETABLISSEMENT

Les responsables éducatifs, à savoir chefs d'établissement et inspecteurs, sont à même de faciliter la prise en charge des élèves migrants dans le système scolaire, c'est pourquoi nous avons souhaité recueillir leurs discours. À notre connaissance, peu de recherches s'y sont intéressées, leur préférant souvent les discours d'enseignants. Les seules que nous ayons pu identifier sont celles menées par Auger (2010) qui rend compte dans son ouvrage consacré aux élèves nouvellement arrivés en France, des représentations des différents partenaires éducatifs parmi lesquels figurent des inspecteurs et des chefs d'établissement. Basée sur une approche ethnographique, l'analyse de ces discours s'appuie sur une recherche menée durant plusieurs années sur le terrain de l'institution scolaire et rend compte des représentations des différents intervenants éducatifs envers les élèves migrants et leurs langues. De même, Young (2011, 2014a) s'intéressant aux raisons qui sous-tendent les représentations négatives du bi/plurilinguisme des élèves nouvellement arrivés, a mené des enquêtes auprès de 46 chefs d'établissements en Alsace afin de mettre au jour leurs représentations sur le plurilinguisme des élèves migrants et sur les politiques linguistiques scolaires.

Malgré le peu de recherches les concernant, nous sommes convaincus que les inspecteurs tout comme les chefs d'établissement jouent un rôle primordial dans l'accueil et la prise en charge des élèves nouvellement arrivés en France car ils représentent en quelque sorte l'interface entre la politique et les réalités du terrain. Ils connaissent les difficultés des établissements et des enseignants au plus près de la réalité et possèdent également un fort pouvoir décisionnel. Aussi, des changements potentiels peuvent prendre leur source dans les pratiques de terrain. En tant qu'instigateurs d'un travail d'équipe, il leur est possible d'appuyer des initiatives locales et de mettre en place des actions concrètes en termes d'accueil et de prise en charge d'élèves nouvellement arrivés en France. Ils assurent également un rôle de soutien hiérarchique envers les enseignants, ce qui est indispensable dans des systèmes scolaires centralisés tel que le système scolaire français où le pouvoir s'exerce essentiellement de manière verticale. Aussi, les enseignants sont souvent dans la crainte d'une évaluation

négative dans le cadre notamment d'une inspection éventuelle. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, ils sont souvent peu rassurés quant aux stratégies et aux choix pédagogiques qu'ils adoptent pour répondre aux situations quotidiennes de leurs classes et à la prise en charge des élèves allophones. Il est utile de préciser que l'avancement dans les échelons (et donc la progression dans la grille des salaires) est fonction des notes attribuées par ces deux corps responsables. Dans le second degré, les enseignants sont évalués chaque fin d'année par leurs chefs d'établissement et une augmentation de points peut leur être attribuée en fonction de l'entretien et des projets scolaires menés au cours de l'année. De même les inspecteurs qui visitent les enseignants à quelques années d'intervalle vont soumettre une notation qui rendra compte de la conformité des enseignements par rapport aux programmes scolaires et aux orientations des politiques éducatives en vigueur. Nous pouvons ainsi nous rendre compte du poids hiérarchique qui pèse sur les enseignants dans ce contexte spécifique. C'est pourquoi, installer des relations de confiance mutuelle est primordial pour la mise en place de réformes efficaces.

Nous nous sommes donc intéressés aux mesures prises par ces agents de terrain dans le cadre de leurs fonctions et de leurs missions respectives, car nous restons persuadés que le concours de tous les acteurs scolaires est nécessaire pour amorcer des changements profonds et assurer une meilleure prise en charge de ces élèves. Rendre compte de manière concrète des différentes actions engagées par ces acteurs peut éclairer la recherche quant aux besoins réels des élèves migrants et de ceux qui les prennent en charge au quotidien. Dans ce chapitre, nous allons donc rendre compte, à partir de leurs discours, des actions concrètes engagées par ces responsables éducatifs, en réponse aux besoins réels identifiés. Nous allons essayer de comprendre dans quelle mesure ces changements ont pu apporter des solutions concrètes et améliorer la prise en charge des élèves nouvellement arrivés en France.

Avant de nous intéresser à leurs discours, nous souhaitons brièvement rappeler quelques éléments biographiques sous la forme succincte du tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Les inspecteurs et les chefs d'établissement

| <i>Code</i> | <i>Sexe</i> | <i>Fonction</i> | <i>Ancienneté de prise en charge ENAF</i> |
|-------------|-------------|-----------------|---|
| INSP_1 | F | Inspecteur | 5 ans |

| | | | |
|--------|---|-------------------|-------|
| INSP_2 | F | Inspecteur | 4 ans |
| PP_1 | H | Principal | 3 ans |
| PP_2 | F | Principal adjoint | 5 ans |
| PP_3 | H | Principal adjoint | 3 ans |

Tous les responsables institutionnels que nous avons interrogés nous ont confirmé que la nécessité d'un travail d'équipe et de changements concrets était absolument primordiale. Tous, à leur niveau, ont témoigné de leur investissement personnel dans l'objectif d'améliorer la prise en charge des élèves allophones et ce pour agir sur les différents niveaux de celle-ci afin d'assurer un meilleur fonctionnement. Pour ce qui est des inspectrices en charge du dossier des élèves allophones, elles nous ont fait part des différents niveaux interventions et des mesures qu'elles ont prises dans le but d'améliorer le dispositif d'accueil et d'en permettre un meilleur fonctionnement. Quant aux principaux de collège, ils nous ont relaté les différentes actions qu'ils ont ainsi entreprises au sein de leurs établissements respectifs pour répondre aux besoins réels constatés et ainsi améliorer l'accueil et la prise en charge des élèves et de leurs familles nouvellement arrivés.

Ainsi plusieurs niveaux d'action ont été définis pour apporter des changements de structure, mais aussi des modifications dans la gestion des personnels intervenant dans la prise en charge des élèves au sein des dispositifs d'accueil. De plus, les chefs d'établissements ont surtout insisté sur des actions permettant d'améliorer l'accueil des élèves et de leurs familles dans leur établissement et, par là même, de faciliter leur prise en charge par les équipes enseignantes. Nous allons maintenant présenter succinctement ces différentes actions ainsi que les questionnements qui les sous-tendent. Tous soulignent l'importance des actions de formation et proposent des solutions concrètes en ce sens.

7.1. Analyse des discours d'inspecteurs

Nous nous intéresserons, tout d'abord, au récit des deux inspectrices chargées du dossier spécifique des élèves nouvellement arrivés en France. Nous allons rendre compte des différentes actions qui, à leur initiative, ont contribué à l'amélioration de la prise en charge des élèves migrants nouvellement arrivés. Nous allons donc, d'abord, montrer la contribution de notre première informatrice (INSP_1) liée au changement structurel profond du dispositif d'accueil et mettre au jour les problématiques que cela a soulevées pour, ensuite, nous intéresser aux actions menées par notre deuxième informatrice (INSP_2) qui visent à améliorer la formation des enseignants de ces structures spécifiques et à favoriser la qualité de l'enseignement dispensé par ces derniers, et ce dans le souci d'améliorer sans cesse les performances du système d'accueil.

7.1.1. INSP_1 : rénover le dispositif pour inclure davantage les élèves nouvellement arrivés dans l'école

En tant qu'inspectrice chargée de la mise en œuvre des politiques d'accueil et de prise en charge des élèves nouvellement arrivés en France, notre première enquêtée, INSP_1, nous a fait part des missions que sa fonction lui conférait en tant que responsable chargée d'apporter des réponses concrètes sur ce dossier. Il s'agissait pour elle, tout d'abord, d'identifier les problèmes de terrain pour ensuite trouver des réponses adaptées. En effet, pendant plus de vingt ans, les dispositifs chargés de l'accueil et de la prise en charge des élèves allophones à Mulhouse (mais aussi sur le territoire national) fonctionnaient de manière fermée c'est-à-dire que les élèves ne fréquentaient pas les classes ordinaires mais étaient pris en charge par des structures spécifiques dont la mission principale était de leur enseigner la langue française. Ces dispositifs, censés accueillir les publics nouvellement arrivés, ont donné lieu à des dérives en termes de fonctionnement. Ainsi, à Mulhouse, une structure implantée hors école accueillait ces élèves dont la prise en charge pouvait aller jusqu'à deux ans, sans qu'il y ait inscription dans une école et une classe ordinaire. De fait, les élèves ne bénéficiaient que de l'enseignement du français, de surcroît dans un espace ségrégué, ce qui ne faisait que repousser dans le temps le problème de l'intégration dans les classes ordinaires. INSP_1 nous fait part de sa première visite de cette structure en compagnie de l'inspecteur d'académie de l'époque :

INSP_1 : il a été tout de suite **heurté** par le fait que
c'était euh un un bâtiment à part / hein on

était **pas du tout dans une école** / ensuite euh on arrivait euh : euh on tombe sur un affichage type **imagier du Père Castor** / avec euh des- et donc là **on avait vraiment quelqu'un qui savait de qui il parlait** \ vous voyez/ [...] euh et puis après bon on a visité / **les affichages étaient pauvres pédagogiquement** moi je découvrais aussi c'était pas franchement dit / euh et : et puis euh quand c'est arrivé le moment où on a échangé avec **le personnel**, ils étaient **dans la plainte** \ et on a passé les moyens etc etc \ euh **alors que ils avaient euh je vous dit 12 élèves** qui étaient **maintenus comme ça** euh [pendant deux ans] : et : donc euh la visite s'est bien passée mais euh ((rires)) mais le **je crois que le soir même il m'a téléphoné** il m'a dit euh [...] **terminé** ((rires)) et euh mais je vous le dit hein comme ça s'est passé et **moi j'étais convaincue qu'il fallait que ça change** /

Par ces propos, elle souligne la pauvreté des outils pédagogiques ainsi que les dérives de fonctionnement de la structure existante qui ne pouvait accueillir qu'un nombre limité d'élèves. Il convient de préciser que des structures intégrées dans les collèges sous la forme de *classes d'accueil* existaient parallèlement mais elles fonctionnaient également en tant que structures fermées, c'est-à-dire que les élèves ne fréquentaient pas les classes ordinaires ou seulement de manière ponctuelle, pour des séances de sport par exemple. Sous l'impulsion du nouvel inspecteur d'académie, une prise de conscience des dysfonctionnements du système avait été amorcée. Dans ce sens, il était possible de s'appuyer sur les nouvelles circulaires, parues en 2002 (MEN 2002a,b), qui prévoyaient une réforme des structures en stipulant la nécessité d'ouvrir les dispositifs d'accueil existants sur les classes ordinaires. De fait, INSP_1 a été chargée d'apporter les réponses adaptées en négociant à la fois les politiques éducatives et les besoins du terrain dûment identifiés. Convaincue de la nécessité d'un changement et forte du soutien de l'inspecteur d'académie, elle a été à même de fermer les structures existantes et de généraliser l'ouverture des *classes d'accueil* dans tout le département. L'objectif poursuivi était de permettre l'intégration des élèves dans les classes ordinaires dès leur arrivée. L'historique que nous soumet INSP_1 est intéressant à plusieurs niveaux, elle permet de comprendre les problématiques de l'époque et met en perspective les changements importants qui ont conduit à l'amélioration du système dans son ensemble. Elle met en

évidence le besoin de concertation avec les différents acteurs de terrain mais aussi les difficultés que cette négociation a soulevées pour obtenir leur adhésion au nouveau projet.

Il s'agissait ainsi de transformer les dispositifs d'accueil, appelés *classes d'initiation* (pour le primaire) et *classes d'accueil* (pour le collège) existant au sein même de certains établissements, en ce que l'on appelle des *dispositifs ouverts*. Cela supposait que les jeunes nouvellement arrivés étaient inscrits dès leur arrivée dans une classe ordinaire correspondant à leur classe d'âge avec à la clé un suivi personnalisé pouvant aller jusqu'à 12h par semaine en direction de l'apprentissage du français langue seconde. Cela impliquait un changement radical pour les établissements puisque tous les enseignants étaient désormais contraints d'accueillir dans leurs classes des élèves migrants qui, pour la plupart, ne possédaient pas encore les bases du français. Sous l'impulsion de l'inspecteur d'académie, un « dispositif plus pertinent » voit le jour, les adolescents étant, dès leur arrivée, accueillis et scolarisés dans les classes ordinaires des collèges. La réforme des structures a été entreprise :

INSP_1: et là donc euh **monsieur P [l'inspecteur d'académie]** a voulu qu'on : euh qu'on mette en place justement **un dispositif plus pertinent / c'est-à-dire les adolescents dans les collèges / donc on avait on a : on a quelque part augmenté les moyens des collèges / chaque collègue a eu 1/2 poste hein**

Des moyens ont également été alloués à cet effet pour que chaque collège puisse être doté d'une structure spécifique de *classe d'accueil* permettant un suivi personnalisé de ces élèves dans tous les établissements scolaires de Mulhouse. Des changements ont été apportés à plusieurs niveaux comme le précise cette inspectrice :

INSP_1: et donc euh donc y'a eu la phase où on a : **fermé l'espace alpha / où on a constitué le dispositif / [...]** et ensuite il y a eu une phase je crois très importante / [...] c'est-à-dire **on a institué / poste à profil \ et donc on a sorti du dispositif des gens qui étaient on va dire dans le confort / et pis euh et on a dit on choisit / on : on choisit hors barème**

La structure existante avait été fermée pour constituer le nouveau dispositif nommé Scolena. Un autre aspect important du changement a consisté en la création des *postes à profil*, c'est-à-dire que le recrutement des personnels enseignants se fait désormais sur la base d'un entretien.

Ceci a permis, comme l'explique cette inspectrice, de choisir des enseignants motivés et investis dans l'objectif de dispenser un enseignement de qualité et d'assurer l'efficacité du nouveau dispositif. Son discours met l'accent sur ce point et montre l'importance que revêt pour elle de recruter des personnels motivés et qualifiés pour ce nouveau dispositif. D'autant plus que ces réformes engagées ont été longues et difficiles à mener, comme elle l'explique plus loin :

INSP_1: [...] (.1) oui ben ça s'est fait un peu **dans la douleur** hein y'avait pas tellement de négociations quoi / mais je pense que **les gens aussi ont senti que c'était porté par l'inspecteur de l'académie** \

Elle rappelle que l'appui de la hiérarchie a permis de rendre effective les réformes engagées. Et de souligner le rôle important de la médiation, même si cela a parfois été difficile. Son objectif a été d'expliquer aux acteurs de terrain les raisons des changements imposés :

INSP_1: et moi [...] partout où je passais [on me disait] ah on comprend pas l'espace alpha etc \ et il a vraiment fa- et si vous voulez **chaque fois il fallait redire** comme un catéchisme [...] c'est **mieux qu'ils soient dans l'école** et que **c'est ça l'intégration** etc etc\

Il s'agissait donc de persuader les personnels du fait que l'intérêt des élèves était de pouvoir accéder à l'école dès leur arrivée car « *c'est ça l'intégration* », précise-t-elle. Elle souligne aussi la nécessité de formation des personnels de direction et des enseignants des classes ordinaires dans ce processus. Convaincue de l'extrême importance de faire comprendre la nécessité mais aussi les avantages de ces changements, elle a organisé des journées de stage en direction des responsables éducatifs. Elle déplore cependant le manque d'intérêt de ces derniers :

INSP_1: **on avait fait des stages** aussi hein tout de suite pour euh : on avait contraint euh **l'année où on a changé le dispositif** / euh on avait fait **des journées de stage** et on avait demandé à ce que tous **les directeurs d'école participent au stage avec un enseignant** euh : euh : choisi euh un enseignant de l'équipe quoi \ [...] **y'a des directeurs qui sont pas venus** / ils ont délégué l'enseignant / **en disant j'ai trop de choses à faire** / et : et on espérait si

vous voulez que euh pendant ces ces : est-ce que c'était 2 jours ou une semaine je ne sais plus mais [...] euh on **puisse faire passer** / euh **l'idée qui était la nôtre** quoi justement quoi d'accélérer / déjà de **nous conformer plus au texte** / et ensuite **d'accélérer tout ce processus d'intégration** dans le cursus ordinaire quoi \

C'était aussi un moyen de négocier les politiques éducatives tout en explicitant les avantages que cela représentait quant à l'intégration de ces jeunes dans le système scolaire.

Œuvrer pour améliorer la qualité du dispositif et ainsi assurer un fonctionnement efficace, tel que nous l'avions montré plus haut, aura pour effet un peu plus tard de prouver la pertinence des changements apportés :

INSP_1: et puis petit à petit euh puisqu'**aujourd'hui les gens sont convaincus** hein / surtout dans les écoles primaires / c'est un peu **par la force des enseignants**/ et par le on va dire **la conviction** qu'ils se sont forgée **grâce au travail des gens** sur le terrain que euh : que **ça a changé** /

Elle apprécie la qualité et l'investissement des enseignants recrutés sur ces postes spécifiques lesquels ont su convaincre leurs collègues et, de la sorte, contribué tant à l'acceptation qu'à la reconnaissance des nouveaux dispositifs dans les écoles. Elle montre par ces propos, d'une part, la difficulté à entreprendre un changement profond du système mais aussi la manière dont on peut la mener à bien tout en instaurant un dialogue avec les acteurs du terrain.

7.1.2. INSP_2 : œuvrer pour la qualité d'un enseignement spécifique

Les changements structurels étant en place, notre deuxième informatrice nous fait part des actions spécifiques qu'elle a entreprises pour en assurer la pérennité et le bon fonctionnement. Tout d'abord, elle insiste sur l'importance de valoriser les enseignants de ce dispositif spécifique pour qu'ils se sentent soutenus et écoutés. En effet, des enquêtes auprès des enseignants exerçant dans des classes d'accueils (Auger 2010) ont montré la solitude et la mise à l'écart que ceux-ci sont amenés à expérimenter dans certains établissements. De fait,

appartenant à des dispositifs spécifiques, il n'est pas toujours facile pour eux de se faire accepter par les enseignants des classes ordinaires. C'est pourquoi un fort appui institutionnel peut contribuer à la reconnaissance du dispositif et apporter davantage de légitimité aux enseignants qui en font partie. D'ailleurs, c'était un des objectifs poursuivis par notre deuxième informatrice. Interrogée sur les changements qu'elle a entrepris, elle indique que :

INSP_2: les changements ben c'est **un suivi très resserré du dispositif**, donc avec l'installation des bureaux de MS [coordonnatrice du dispositif] au sein de l'inspection même / donc ça veut dire **une communication quasiment quotidienne** / euh une **prise en charge** aussi peut-être plus plus **resserrée de la formation des enseignants** qui sont sur le dispositif / [...] / après euh quel autre changement bon **une communication** peut-être plus **plus resserrée avec l'ensemble du groupe des enseignants** \

Elle énumère ainsi les trois points essentiels qui, à ses yeux, contribuent à l'amélioration du dispositif d'accueil des élèves allophones : (1) un suivi resserré du dossier (2) la formation continue des enseignants (3) la communication directe avec les enseignants du dispositif.

Par ses différentes actions, elle a pu mener à bien son objectif qui était de recréer un esprit d'équipe entre les enseignants et de renforcer l'image positive du dispositif dans son ensemble en lui apportant plus d'attention et par conséquent plus de crédit. On peut ainsi identifier à travers cette démarche la mise en œuvre effective d'une politique d'empowerment (Cummins 2001a). Elle le confirme par ses propos :

INSP_2: hein je crois que c'est surtout là que j'ai essayé de de de **mettre ma patte** et puis de montrer que euh voilà le le groupe euh **le groupe n'est pas laissé** euh euh **à la dérive** n'est pas laissé en **autonomie** et est bien **chapeauté par un IEN de référence** \ hein voilà
Enq : et alors j'ai juste une question par rapport à ça **était-ce une demande institutionnelle?**
INSP_2: **pas du tout** \ pas du tout \ **c'est une volonté personnelle** \ complètement \ parce que **j'ai senti** qu'il fallait euh il **fallait redonner** euh :: alors euh **confiance au groupe** euh ::

redonner un peu une comment dire du **du lien au groupe**

Elle explicite ainsi sa démarche d'amélioration de la structure en place qui, contrairement à notre précédente informatrice (INSP_1), n'est pas motivée par une demande institutionnelle mais s'appuie sur une volonté personnelle. Sa mobilisation dans ce dossier montre aussi l'importance qu'elle accorde à la problématique des élèves nouvellement arrivés. Elle qualifie ainsi sa mission :

INSP_2: comment je le qualifierais/ euh :: de **prenant**, dossier **lourd, lourd au quotidien** puisque les arrivées sont :: sont quotidiennes / euh :: et parce que **j'ai une volonté d'être très impliquée dans le dossier** c'est-à-dire je veux avoir un **suivi très resserré** [...] à la fois sur le **la qualité de l'accueil des familles et des élèves** et des enfants / et puis à la fois sur le **suivi pédagogique** \ hein voilà \

Nous avons donc un aperçu des préoccupations que cette inspectrice fixe comme prioritaires dans la gestion de sa mission. Il est aussi utile de préciser que ce dossier ne constitue qu'une part minime au regard des missions qui lui sont confiées en tant qu'inspectrice chargée d'une circonscription comptant plusieurs dizaines d'écoles et des centaines d'enseignants.

Elle insiste également sur la qualité des enseignants exerçant sur ces postes spécifiques. Ces derniers sont en effet recrutés lors d'un entretien devant une commission qui apprécie à la fois leurs qualités professionnelles mais aussi humaines :

INSP_2: c'est-à-dire que les tout enseignant qui postule sur une CLIN ou une CLA **passé un entretien devant une commission** et ensuite sa candidature est retenue ou non \ [...] hein, mais donc bien sûr **la formation universitaire est un critère** / mais aussi le-le-le **charisme** hein **l'envie de-de d'enseigner auprès des-des élèves qui sont qui sont différents** qui ont un **parcours** euh euh **peu ordinaire** par rapport aux classes euh des écoles quoi \

Nous ne pouvons que relever la sensibilité qui se dégage de son discours quant à la compréhension des besoins spécifiques des élèves nouvellement arrivés. Elle est soucieuse de leur offrir une prise en charge de qualité, avec des enseignants capables d'être, en plus de leurs qualités professionnelles, sensibles aux besoins affectifs de leurs élèves.

Elle est également consciente que pour s'adapter aux spécificités des situations de terrain les enseignants ont besoin de parfaire leurs connaissances tout au long des années passées à oeuvrer au sein de Scolena. C'est pourquoi, une des plus importantes missions qu'elle s'est donnée de mener à bien concerne la mise place d'un plan de formation continue spécifiquement conçue pour les besoins des enseignants du dispositif. Elle explique son choix ainsi :

INSP_2: alors euh donc euh depuis que je suis arrivée
hein je je m'efforce de **de proposer une
formation vraiment spécifique au groupe** / euh
bon **c'est quelque chose de lourd pour moi** hein
parce que ça s'inscrit vraiment à **côté de du
plan de formation** euh que je bâtis pour la
circonscription / euh **l'autre difficulté c'est
de trouver des intervenants de valeur** / donc
cette année j'ai la chance mais par votre biais
hein ((rires)) de **d'avoir des professeurs
d'université** / mais j'ai vraiment cette **volonté**
de-de voilà **d'offrir une formation d'un bon
niveau** \

On comprend aussi que son choix d'offrir une formation continue de qualité est une priorité pour elle, bien que cela lui demande un double investissement, car à plus grande échelle, ce plan spécifique de formation se greffe sur un autre qu'elle se doit d'organiser pour l'ensemble de sa circonscription. Elle insiste plus loin sur l'importance de la qualité des intervenants susceptibles d'assumer ces formations :

INSP_2: hein mais **la difficulté c'est de trouver euh
des intervenants de valeur** / l'autre difficulté
c'est de de **gérer le groupe euh avec une
différenciation pédagogique** c'est-à-dire on a
les enseignants maintenant ne sont **plus au même
niveau dans le groupe** et donc ça c'est une
autre euh difficulté / et je ne suis **pas sûre**
de pouvoir toujours y répondre avec avec
l'efficacité que je souhaite \ voilà \ mais ça
c'est une vraie difficulté \

Toujours soucieuse d'offrir une formation de qualité, elle insiste sur la difficulté à trouver des « intervenants de valeur ». L'autre écueil qu'elle soulève, c'est la gestion de l'hétérogénéité du groupe en termes de connaissances : les plus anciens ont bénéficié de plusieurs formations et acquis ainsi des connaissances que les nouveaux enseignants du dispositif ne possèdent pas.

Elle souligne donc la difficulté supplémentaire que cela lui impose puisqu'elle n'est pas certaine de pouvoir répondre aux besoins de tous avec « l'efficacité » souhaitée. Cela témoigne encore une fois de l'implication dont cette inspectrice fait preuve et de l'attention constante qu'elle accorde à ce dispositif spécifique. Nous ne pouvons qu'apprécier les effets bénéfiques d'une telle démarche sur la qualité de l'enseignement qui, par la suite, pourra être mise au service des élèves nouvellement arrivés. L'identité professionnelle est clairement mise en valeur et renforcée par l'attention mais aussi par l'exigence qui leur est témoignée de la part de leur supérieur hiérarchique. Tout comme les élèves, les enseignants aussi ont besoin d'être reconnus, soutenus et mis en confiance afin qu'ils se sentent forts dans l'exercice de leur métier au quotidien. Aussi en leur offrant une formation de qualité ils ne se sentent plus démunis face à des situations d'enseignement qui leur demandent des réponses spécifiques en termes de connaissance et de savoir-faire. Elle est par ailleurs convaincue que c'est le seul moyen d'arriver à créer un dispositif fort qui, par la suite, peut se constituer en dispositif et personne-ressource au sein des établissements scolaires. Il s'agit d'œuvrer à l'intégration des élèves en créant les liens et les supports nécessaires par le biais des enseignants spécialisés du dispositif fonctionnant comme autant de relais au sein des établissements.

7.1.3. Des problématiques de terrain singulières

Elle évoque également les raisons qui l'ont amenée à s'engager avec force et conviction dans la réforme des structures d'accueil. Elle reste tout d'abord convaincue que ces élèves et leurs familles s'investissent dans la scolarité :

INSP_1: **c'est pas** un public / **euh qui n'investit pas le champ scolaire** sauf cas rarissime / [...] il y a beaucoup **beaucoup d'avantages** aussi à scolariser ces élèves et on : et puis finalement **en adaptant sa pédagogie**, en tenant compte des besoins spécifiques on devient **meilleur enseignant**

Par ces propos, elle montre également les avantages que l'accueil de ces élèves dans les classes ordinaires peut représenter pour faire évoluer les pratiques de classe. Elle ne nie pas cependant la difficulté de la tâche et reste tout à fait consciente des enjeux sous-jacents :

INSP_1: moi je pense que **ils nous mettent à l'épreuve** par rapport à notre **capacité d'accueillir la différence** hein / ça vraiment et je pense que et ils mettent au jour aussi **les capacités que l'on a ou pas justement de d'être un bon pédagogue** hein parce que quelque part **la résolution c'est quand même dans la classe** hein/

Parmi les difficultés qu'elle a pu rencontrer sur le terrain, elle relève en premier lieu le regard négatif porté sur ces élèves :

INSP_1: le regard négatif \ **la difficulté principale c'est le regard négatif** qu'on porte sur ces élèves \ [...] c'est-à-dire dire tout de suite euh ils vont être la **cause de difficultés professionnelles** / mais quelque part **ce regard négatif il renvoie à une peur quoi** \ c'est-à-dire je [...] en tant qu'enseignant / euh **je ne sais pas faire, je ne suis pas formé pour**, etc \ euh et c'est vrai parce que **y'a pas de support type**, y'a pas : et je pense que aujourd'hui où les on va dire les conditions d'exercice se sont aussi durcies **avec tout ce qui est évaluation**, euh : euh : **performance**, performance des classes des écoles etc / le ces enfants-là euh : sauf euh : **enseignants qui sont un peu : plus indépendants** / ils vont à nouveau euh **avoir du mal à être intégrés** quoi \

Elle énumère ainsi les différentes raisons qui, selon elle, ne permettent pas d'assurer une prise en charge efficace dans les classes ordinaires et les réticences des enseignants face à l'accueil de ces mêmes élèves dans les classes ordinaires. Parmi les facteurs empêchant l'intégration efficace de ces élèves, elle identifie en premier lieu le regard négatif porté sur ces élèves, puis le manque de formation des personnels associé, conjointement, au manque d'outils pertinents disponibles. Un autre point important : le poids que représente aujourd'hui l'évaluation des performances dans les classes ordinaires. C'est ce que souligne par ailleurs notre deuxième informatrice en affirmant que la difficulté principale s'avère être la présence de ces élèves dans les évaluations nationales, ce qui ne va pas sans exercer une pression supplémentaire sur les enseignants des classes ordinaires :

Un des moyens trouvés pour apporter des réponses à ces difficultés constatées et, par conséquent, négocier au mieux les politiques éducatives avec les contraintes du terrain était de soustraire les élèves nouvellement arrivés des remontées des résultats (et des statistiques) des évaluations nationales. Elle s'en explique ainsi :

INSP_2: alors moi je pense que **c'est plutôt positif** \ [...]/ et je crois que le fait qu'on les sorte des remontées statistiques euh est plutôt bien vécu de la part des enseignants \ **complètement** \ ça permet aussi **de pas les culpabiliser** de-de-de prendre du recul par rapport euh à ces **statistiques** qui sont déjà euh :: bon :: pas-pas-**pas brillantes** euh voilà pour les écoles qui nous concernent

On perçoit à travers ces mots la pression que les évaluations (et consécutivement, les statistiques) exercent sur les enseignants. Elles mettent en lumière l'inadéquation d'un système qui oblige à trouver des solutions ponctuelles car aucune prise en compte des spécificités du terrain n'est faite au niveau des politiques éducatives en place. Comme l'a souligné Cummins (2015), la pression des évaluations chiffrées pose un réel problème car elle déplace les questionnements de fond et ne permet pas de comprendre les différences en termes de réussite scolaire des différents groupes sociaux. Elle n'offre ainsi qu'une image partielle, et de surcroît imparfaite, d'un système qui ignore la présence des élèves allophones en son sein et les besoins spécifiques qu'ils manifestent. De fait, les évaluations chiffrées et la course à la performance placent ces enseignants dans des situations extrêmes qui, de fait, peuvent conduire à un rejet du plus faible tel que l'élève allophone.

Toutes deux plaident en faveur d'un consensus à ce propos pour répondre aux questionnements des enseignants voire à leur détresse entourant la problématique de l'évaluation. INSP_1 l'aborde ainsi :

INSP_1: euh et je pense aussi qu'il faudrait pour le second degré **travailler avec les IA-IPR** / euh :: pour **lever toutes ces angoisses autour de l'évaluation** \[...] parce que en fait parfois y'a des gens **qui sont de bonne volonté** etc mais après eux **ils font comment je l'évalue** euh on l'avait suggéré à une époque je sais pas ce que c'est devenu / c'est-à-dire **la première année l'élève du dispositif bon on le sort de toute statistique évaluative** \ et mais donc quand euh

quand c'est l'inspecteur premier degré qui dit
ça **dans les collèges** / ça n'a **pas la portée** de
ce que pourrait dire euh :: **l'IA-IPR qui est**
réfèrent du secteur ou l'IA-IPR de discipline/
et je trouve que les on en avait discuté/ mais
c'est resté lettre morte/

Elle souligne le flou qui entoure la question de l'évaluation des élèves nouvellement arrivés en France. Elle insiste sur la nécessité d'apporter une réponse claire aux enseignants qui, dans l'exercice quotidien de leur métier, sont confrontés à cette problématique et ne disposent pas de directives claires. C'est ce que, par ailleurs, nous avons montré dans notre précédent chapitre. Les enseignants sont livrés à eux-mêmes, laissés seuls face à cette question essentielle et doivent apporter leurs propres réponses sans savoir dans quelle mesure cela pourrait être accepté par leurs supérieurs hiérarchiques.

Interrogée sur les difficultés qu'elle a observées dans la prise en charge de ce dossier, elle souligne trois difficultés principales :

INSP_2: alors **au niveau du second degré** ce qui est
difficile c'est le **nombre de place possible**
dans les sections pour accueillir les les
élèves qui arrivent / donc ça c'est la première
difficulté / la deuxième difficulté c'est de
faire accepter ces élèves qui sont différents
dans les classes ordinaires ça c'est une grande
difficulté, **la différenciation pédagogique ne**
fait pas partie du quotidien ou pas encore dans
le second degré / euh :: voilà et l'autre la
troisième difficulté c'est le nombre c'est **le**
nombre d'élèves qui qui est en augmentation au
fur et à mesure des années donc ça c'est oui
c'est quelque chose qui est **difficile à gérer**

Ces trois difficultés, à savoir, le nombre de places disponibles sur les différents niveaux de classe, l'inclusion des élèves dans la classe ordinaire et le nombre élevé d'élèves migrants accueillis en cour d'année scolaire, lui demandent d'instaurer une communication, un dialogue avec les chefs d'établissements. Elle précise par ailleurs qu'elle s'appuie principalement sur la coordonnatrice du réseau et souligne, de fait, l'importance du travail d'équipe et en réseau. Il paraît ainsi évident que la communication avec les différents acteurs intervenants dans ce dossier est le point de mire du fonctionnement efficace de la structure tout comme de la qualité de l'accueil des élèves nouvellement arrivés.

C'est ce que souligne également INSP_1 en insistant sur le rôle clé des chefs d'établissement. Elle précise notamment qu'ils ont davantage de pouvoir d'action sur le terrain, c'est pourquoi leur implication et leur adhésion au projet sont indispensables :

INSP_1: je pense que le les :: **personnes clés dans l'institution** beaucoup **plus que les inspecteurs ça va être le directeur d'école ou le chef d'établissement**\ c'est- il est à une place où il peut quand même un peu **infléchir**\ pas faire de miracles non plus s'il a un prof par exemple principal un prof qui veut rien entendre/ mais **il peut organiser la communication dans son établissement** \ et :: et puis **favoriser** un qui a **cette ouverture** / et puis après le temps fait aussi son travail quoi \

C'est la raison pour laquelle nous allons nous intéresser maintenant à la manière dont les chefs d'établissement que nous avons rencontrés organisent l'accueil des élèves nouvellement arrivés dans leur établissement.

Il s'agit pour nos trois interlocuteurs de faire preuve d'un esprit et d'une volonté humanistes c'est-à-dire de prendre en compte, outre l'élève avec ses particularités et ses besoins, la personne humaine dans ses différentes acceptions / dimensions (familiales, sociales, sensible).

7.2. Discours de chefs d'établissement

7.2.1.L'accueil de l'élève allophone à l'école

L'accueil de l'élève migrant à l'école constitue une des premières préoccupations de tous les chefs d'établissement que nous avons interrogés. Comme souligné par nos trois informateurs, l'accueil des élèves nouvellement arrivés à l'école comporte deux volets bien distincts : l'accueil situé sur un plan humaniste et affectif et l'accueil prenant en compte les besoins matériels de ces derniers.

7.2.1.1. le « *sentiment d'accueil* »

Pour PP_1, il s'agit en premier lieu de faire en sorte que l'élève puisse se sentir réellement accueilli dans l'établissement scolaire :

PP_1 : alors le premier je le dis **c'est** la la **avoir un réel sentiment d'accueil** \ [...]se sentir **non pas étant un élève qui arrive** et on sait pas trop quoi en faire/ mais **la notion d'accueil** et **que le temps qui sera le leur au sein de l'établissement / faire en sorte qu'ils soient intégrés** comme étant ensuite **un élève comme les autres** mais pour qu'il soit un élève comme un autre, il y a le préalable\ et **si on on manque cette étape-là ils ne peuvent pas être un élève lambda** \

Ce qui est intéressant dans son discours, c'est qu'il se place tout d'abord du point de vue de l'élève en montrant ainsi des qualités d'empathie envers la situation vécue par l'élève. En tant que représentant de l'institution scolaire, il s'agit de faire en sorte que l'élève puisse « *avoir un réel sentiment d'accueil* ». Ceci est d'autant plus important qu'il constitue un préalable à l'intégration réussie de l'élève au sein de l'établissement.

Pour cela, il est nécessaire donc d'assurer un premier contact avec l'élève mais aussi avec la famille :

PP_1 : et et donc **on s'attache tout de suite à avoir un premier contact évidemment avec l'élève et ce qu'il y a de famille** \ [...]donc on a ce ce cet accueil et on essaie dans un premier temps d'avoir dans la forme euh **l'approche la plus douce** [...] la plus **adaptée** au regard de ces enfants-là\ parce que je crois que c'est **dans les relations humaines le premier contact est déterminant** /et je crois que d'autant plus et a fortiori **pour ces enfants-là, le premier contact doit être soigné** \ donc **je tiens à ce qu'ils soient accueillis** / euh même s'ils ne comprennent pas tout même s'ils n'ont pas- mais en tout cas qu'ils qu'ils aient en face d'eux je parle pas de moi mais de l'établissement et le premier contact vers l'administration / une **accueil** une **empathie** une **écoute** pour ces enfants-là \ parce que j'estime que **ça fait**

partie de ma mission/ moi je parle en tant
qu'établissement hein

Bien qu'il insiste agir au titre de l'« *établissement* » (l'accueil faisant partie de sa « mission »), nous ne pouvons ignorer que sa démarche comporte une plus-value humaine et personnelle et a, au sens noble, valeur d'engagement humanitaire : ce qui lui importe dans « sa mission », c'est de prendre en compte, chez l'élève, toute la personne humaine, riche de son passé et porteuse d'avenir. Pour PP_1, l'accueil de l'élève et de sa famille se doit d'être, à la fois, « *une approche douce* » et « *adaptée* », offrant un premier contact « *soigné* » également empreint d'« *empathie* » et d'« *écoute* ». Son discours révèle l'importance réelle qu'il donne à sa mission qui va bien au-delà de la dimension administrative que cet accueil pourrait simplement requérir. Cette approche et cette vision de l'accueil sont aussi partagées par PP_3 qui, en se basant sur son expérience personnelle avec les familles migrantes, explique :

PP_3 : alors le le premier accueil : moi ce que j'ai pu constater quand même auprès des populations euhm :(.1) qui qui venaient vers le collègue :(.3) ben il faut avoir un **un regard de bienveillance et d'empathie** par rapport aux situations dans lesquelles se trouvaient les **familles** et se trouvaient **les jeunes**/ avec tous les cas de figure je veux dire on avait des des personnes hébergées en foyer d'urgence, on avait d'autres qui venaient juste de quitter la rue ou les squats, etc donc et pour lesquels euh :(.3) **le collègue** ou **l'école** française euh représentait un **espoir** mais une très grosse **Crainte** parce que c'est quelque chose de complètement **inconnu** ils n'avaient pas leurs **pas forcément les mêmes références**

Ce principal adopte la même approche de la notion d'accueil que le précédent en insistant sur l'importance de porter « *un regard de bienveillance et d'empathie* » envers les familles qui, souvent, vivent des situations extrêmement difficiles. Il ajoute également que pour ces familles l'école suscite un sentiment ambivalent fait à la fois d'« *espoir* » mais aussi de « *Crainte* » puisque les références, les codes ne sont pas les mêmes. D'où l'importance de faire appel au côté humain et de manifester de l'empathie dans la relation engagée avec les familles migrantes.

Aussi, l'école « *devient un des seuls repères stables* » pour ces familles souvent démunies et vivant des situations de grande précarité, comme l'explique PP_3. De ce fait, l'accueil des

élèves nouvellement arrivés est un temps précieux, à dimensions multiples, qui ne peut se résumer à cet unique moment mais doit comporter une notion de continuité :

PP_2 : euh je pense qu'il ne **faut pas seulement les accueillir** je pense qu'il faut les **suivre** et les **rassurer** [...] et il faut effectivement **une porte ouverte** une **présence** et installer la **communication** avec eux avec leur famille [...] et je pense que c'est ça hein puisque je disais tout à l'heure que **l'école** était leur **seul point d'ancrage** et je crois ça c'est c'est vraiment important et **si on veut en plus qu'ils progressent** et qu'ils **évoluent** je crois qu'il faut qu'on **renforce ce point-là**

Elle suggère donc de dépasser l'accueil premier et de l'inscrire dans une forme de continuité en assurant un suivi de l'élève dans l'objectif de le « rassurer ». Comme autant de balises au service de la communication, « *la porte ouverte* » et la « *présence* » signifient à l'élève ainsi qu'à sa famille une écoute attentive et soucieuse de répondre aux difficultés qu'ils sont amenés à rencontrer. PP_2 insiste sur ces points qui, selon elle, jouent un rôle primordial dans la progression et dans l'évolution de l'élève nouvellement arrivé en France.

Nous venons de passer en revue les différents points essentiels associés à la notion d'accueil par les trois enseignants interrogés. Cet aspect ne constitue cependant qu'un des volets de l'accueil, certes nécessaire, comme nous venons de le montrer mais guère suffisant en tant que tel.

7.2.1.2. L'accueil matériel

Un autre volet important de l'accueil des élèves migrants et de leurs familles concerne les besoins matériels qui peuvent être mis en évidence lors des premiers rencontres. Comme le soulignent les trois principaux, il est tout aussi primordial que le point précédemment évoqué que de s'intéresser au bien-être matériel de l'élève afin qu'il puisse se sentir à l'aise dans son nouvel environnement et s'engager dans les apprentissages. C'est ce lien que met en avant PP_2 en précisant que :

PP_2 : alors au moment de l'accueil c'est ce sont des **problèmes matériels** ce sont des problèmes matériels ces enfants arrivent et **n'ont rien rien** pas un cahier pas un crayon [...] bon ça c'est c'est tout **cet aspect matériel** ça c'est une **grosse difficulté** alors bon quand les fonds sociaux sont sont là et quand on peut mais on ne peut on ne peut pas tout faire tout de suite [...] **ça va de la paire de basket** en passant par le **maillot de bain** jusqu'au **cahier** euh jusqu'à la **casquette** à l'**écharpe** ou **gants** enfin c'est c'est y a y a tout cet aspect-là matériel et **quand cet aspect matériel n'est pas satisfait un enfant ne peut pas travailler** ça c'est première chose

Dans son discours, elle met en avant le problème de la précarité matérielle auquel l'école essaie de répondre en faisant appel aux fonds sociaux dont elle dispose. Elle montre bien que les besoins dépassent la seule dimension du matériel scolaire (cahiers, stylo) ; il s'agit, toujours dans cet esprit humaniste, de répondre aussi à un besoin vestimentaire (baskets, maillot de bain, écharpe, gants) qui va au-delà des besoins strictement scolaires. De fait, cet aspect matériel a une incidence directe sur le travail et l'investissement scolaire de l'élève car « *quand cet aspect matériel n'est pas satisfait un enfant ne peut pas travailler* », précise-t-elle.

L'importance accordée aux besoins matériels de l'élève migrant ressort également dans le discours de PP_1. De plus, il insiste sur les difficultés financières que rencontrent ces établissements qui, face à cette détresse, doivent puiser dans leurs moyens propres alors même que leurs demandes de subvention ont été revues à la baisse :

PP_1 : on est un petit peu **livrés à nous-mêmes** dans la mesure où **on nous confie l'enfant** j'allais dire on nous confie le bébé, et **c'est à nous de trouver et les ressources et les moyens financiers** etc \ on a aucune- on bénéficie d'**aucune aide** d'aucune aide \ [...] voilà \ donc euh c'est une des raisons pour laquelle **nous avons dû réclamer** un peu partout **des moyens financiers que nous n'avons pas obtenus** je tiens quand même à le préciser / et que c'est sur **une initiative propre à l'établissement** qu'on a fait des **demandes de mécénat**, qu'on a

obtenu des dons en nature hein puisque nous avons eu un donateur qui est propriétaire d'un supermarché qui nous a fourni un certain nombre de **fournitures scolaires**/ mais c'est uniquement à l'initiative de l'établissement, c'est tout \ sinon c'est uniquement **les ressources** qui nous restent et elles sont **moindres puisqu'elles ont énormément diminué** \

On mesure la difficulté de la situation dans laquelle se retrouve l'établissement qui, bien qu'en principe, n'a pour mission première de répondre aux besoins matériels, ne peut toutefois éthiquement ne pas y répondre. À travers ces propos rejaillit la solitude de l'établissement et de son directeur qui doit trouver des solutions inédites pour pouvoir continuer à assurer l'accueil de ces élèves démunis.

L'accueil sur le plan du bien-être matériel comporte également un autre aspect souligné par PP_3 qui met en avant l'importance de répondre également aux besoins en termes de matériel pédagogique, puisque l'accueil :

PP_3 : ça passe par **une salle identifiée** ça passe par **du matériel pédagogique** ça passe par euh un certain nombre de choses et là aussi **c'est pas facile** parce que **ça met en œuvre des budgets** etc et [...] :(.2) donc euh le fait **d'avoir sa salle de l'avoir à un endroit précis** euh :: etc\

Il est indispensable que les conditions matérielles soient assurées au sein même de l'établissement, notamment par l'attribution d'une salle dédiée ainsi que par l'achat de matériels pédagogiques permettant le fonctionnement optimal dans ce cas de la structure spécifique de prise en charge qu'est la classe d'accueil.

7.2.2.Des équipes éducatives expertes pour la prise en charges des élèves migrants

L'accueil et la prise en charge de l'élève au sein de la classe ordinaire relèvent de la responsabilité de l'équipe enseignante. Aussi, est-il tout à fait primordial que cet accueil soit fait dans de bonnes conditions au regard de la situation difficile que l'élève est amené à vivre

de par sa situation d'exil. C'est pourquoi, il est nécessaire de veiller, comme le souligne PP_3, à instaurer :

PP_3 : **une relation de confiance** et qu'y ait une :(.4)
comment dire que l'élè- je vais prendre une
expression que l'élève puisse en fait **se poser**
et puisse être dans un lieu qui soit **un lieu** de
:(.3) **avec une certaine sérénité** qui lui
permette de retrouver une certaine sérénité [...]
et qu'à la limite (.2) il puisse à la lim-
poser ses problèmes en entrant au collège parce
que y'en a forcément et **que pendant quelques**
heures il puisse souffler

L'école et les relations qu'il va tisser en son sein devraient permettre à l'élève de retrouver un endroit sécurisant et protecteur qui lui permette de se sentir en confiance et de prendre du recul, ne serait-ce que pour quelques heures par rapport aux difficultés familiales quotidiennes.

Aussi, le choix de l'équipe enseignante est-il essentiel, comme l'indique PP_2 pour assurer une prise en charge optimale de l'élève :

PP_2 : **vous n'allez pas les injecter dans des classes**
où vous savez que le suivi sera peut-être moins
bien fait je pense que ça j'en ai déjà parlé au
début [...] je pense que **ça fonctionne mieux avec**
certaines équipes pédagogiques que d'autres et
dont je pense que **c'est au chef d'établissement**
de choisir et d'avoir l'aval de l'équipe parce
que **si une équipe doit subir quelque chose**
qu'elle n'estime pas parce que là c'est la loi
mais la réalité c'est quand même à côté et si
une équipe n'a pas envie ne se sent pas le
courage ou même la capacité **il faut choisir son**
équipe pour ne pas aller n'importe où [...] je
pense **qu'il vaut mieux travailler avec des**
équipes [qui acceptent] ça c'est **pas la peine**
de forcer les choses

Et PP_2 de souligner ainsi l'importance du choix qui est fait par la direction lorsqu'elle compose l'équipe pédagogique qui prendra en charge l'élève nouvellement arrivé. Elle reste persuadée que les qualités professionnelles tout comme l'implication personnelle des

enseignants sont primordiales pour assurer une prise en charge efficace et de qualité. Il s'avère donc nécessaire d'être attentif à cette problématique en tant que chef d'établissement puisqu'« *il faut choisir son équipe pour ne pas aller n'importe où* » (PP_2). Il s'agit, par ailleurs, d'être dans une démarche de concertation pour « *avoir l'aval de l'équipe* » car elle est tout à fait consciente que ce n'est « *pas la peine de forcer les choses* ».

Cela fait écho au discours de PP_3 qui souligne aussi que l'accueil et la prise en charge des élèves et des familles se basent avant tout sur un contact personnel. De ce fait, il est fondamental que l'ensemble des personnels que l'élève sera amené à côtoyer au quotidien soit dans une même démarche d'accueil :

PP_3 : donc tant au niveau de du **secrétariat** que des des **CPE** ou **d'autres personnels** moi ce que je voulais jouer **c'était la relation** euh :(.2) alors **ça se décrète pas** [...] où on **peut donner une instruction** en ce sens, après **ça se vit** donc je pense que ça s'est fait de manière assez sereine même si euh **c'est pas toujours évident** quoi \

Il reconnaît toutefois que la première difficulté qui se présente lorsque l'on souhaite apporter des changements qui impliquent le côté relationnel, c'est qu'il n'est pas forcément facile de l'amorcer car bien qu'on puisse « *donner une instruction* » la relation en tant que telle ne « *se décrète pas* », « *ça se vit* ». C'est pourquoi la médiation et la persuasion sont des outils indispensables dont doit disposer un chef d'établissement pour s'engager efficacement dans une démarche de changement de la culture d'établissement.

C'est pourquoi, en choisissant les équipes pédagogiques, il s'agit de s'appuyer sur des personnes-ressources ayant des qualifications ou une spécialisation dans la prise en charge de ces élèves. Il attire néanmoins l'attention sur le fait que dans les établissements du second degré il est difficile de trouver parmi les enseignants des personnes qui aient des qualifications requises :

PP_3 : néanmoins :(.2) euh moi je peux pas me satisfaire de ça, euh y'a aucun enseignant ou très peu d'enseignants de du second degré qui : euh qui aient **une spécialisation français langue étrangère** ou ceux qu'ils l'ont l'ont eue parce qu'ils en ont eue euh : ils ont décidé de **se former** \ presque à titre **bénévole** ou à **titre**

**personnel \ le risque c'est qu'après euh ce soient toujours les mêmes qui soient mobilisés etc et que ce soient toujours les mêmes qui assument les plus grandes difficultés \ parce que c'est quand même une c'est : pas toujours facile de de prendre en charge des élèves euh à à parcours particulier quoi **

Il constate le peu de personnels qualifiés sur la problématique de la prise en charge des élèves allophones, au sein de son établissement. Ceci pose problème dans la mesure où ces quelques personnes à même d'assurer ces missions difficiles sont également celles qui sont sollicitées en permanence.

C'est pourquoi, il plaide pour trouver les moyens de recruter davantage de personnels éducatifs dans la formation continue. Il en parle ainsi :

PP_3 : [...] **ça me paraîtrait important de d'aller vers plus de formation \ faire en sorte que des enseignants se se forment à ce type de d'appren- enfin de de problématiques à la fois dans le domaine linguistique mais aussi sur la la connaissance de ce que peuvent être certaines populations **

Il s'agit, de ce fait, d'encourager les personnels enseignants à s'engager dans des actions de formation leur permettant de répondre au mieux aux défis du terrain posés par l'accueil et la prise en charge des élèves migrants.

PP_1 constate également le manque de formation auquel sont confrontés les enseignants de son établissement et va jusqu'à envisager de la rendre obligatoire. Il s'en explique ainsi :

PP_1 : et et l'idéal serait que **tout établissement qui accueille une classe Scolena ait dans son projet d'établissement une obligation pour les enseignants de suivre un module de formation, voilà \ ça ça me paraît, ça me paraît être quelque chose de :: à inscrire en quelque sorte dans le projet d'établissement comme étant une obligation **

Il met ainsi en évidence l'inadéquation de l'offre de formation des personnels et des besoins réels du terrain auxquels ils devraient pouvoir répondre au quotidien au regard des publics accueillis. Sa proposition semble prendre en compte cette dimension du terrain ainsi que la

situation spécifique de l'établissement scolaire : ainsi les enseignants y exerçant devraient être en mesure d'apporter des réponses adaptées et efficaces. Il ne nie pas la bonne volonté des personnels en présence mais souligne les manquements existants :

PP_1 : alors bien sûr **chaque enseignant a son approche** avec sa **générosité**, sa **compétence**, sa sa son **professionnalisme** / **mais qui ne suffit pas toujours**

Il met au jour le hiatus qui existe entre bonne volonté et efficacité en termes de pertinence des réponses attendues. Il souligne ainsi les limites de l'action éducative qui ne s'appuie pas sur une formation de qualité.

Interrogé sur les moyens de formation qu'il envisagerait pour répondre à cette problématique, il apporte une proposition concrète qui fait écho à celle d'un de nos enseignants (Prof_S), dont nous avons rendu compte dans le chapitre précédent. Il suggère donc :

PP_1 : euh par contre euh nous ne l'avons pas fait mais euh une possibilité serait **d'organiser une formation ce qu'on appelle FIL** / donc **formation à l'initiative locale** /pour pouvoir **répondre** alors soit **aux besoins spécifiques du collège JM** mais ça peut être aussi pour les enseignants euh sur Mulhouse puisque la problématique est similaire voilà \ donc on pourrait imaginer donc nous ne l'avons pas fait **je pense que ça serait répondre à un réel besoin** \

Sa proposition concerne donc une formation qui aurait lieu sur site, c'est-à-dire au sein même de l'établissement et serait initiée pour répondre au plus près aux besoins des équipes éducatives. L'avantage serait, par ailleurs, non négligeable car il en appellerait à la participation de l'ensemble des personnels, même de ceux qui a priori ne seraient pas intéressés par l'action de formation envisagée. Nous avons plus largement évoqué ce point dans notre chapitre précédent à partir des propos de Prof_S. De fait, PP_1 évoque également les avantages que représenterait ce type de formation :

PP_1 : donc je je vois **je vois plutôt par ce biais-là une formation d'initiative locale** qui pourrait être euh euh :: euh voilà **du cousu main** par **rapport à des besoins** :: voilà \ **à voir ensuite quels sont les formateurs à mettre en place** / mais je verrais plutôt sous cette forme-là \

Enq : d'accord \ donc euh **vous pensez que c'est nécessaire/**

PP_1 : **absolument, absolument, absolument** c'est je disais que **c'est certainement LE maillon faible c'est plutôt au niveau des enseignants **

Enq : oui, oui, d'accord \

PP_1 : et ce n'est pas mettre en doute la générosité et le professionnalisme des enseignants / mais c'est tout simplement **leur parcours** euh **universitaire et ensuite leur parcours de formation n'intègre absolument pas la notion de l'accueil des-des-des ENAF **

L'avantage de ce type spécifique de formation résiderait dans le fait de répondre aux réels besoins du terrain, dûment identifiés, dans un espace scolaire précis. Ce serait en effet « *du cousu main* » que d'ajuster l'offre de formation sur les besoins préalablement identifiés et sériés. Néanmoins, il attire l'attention sur le choix, et en filigrane, sur la difficulté inhérente à trouver des formateurs de qualité et pérennes. Cela fait écho aux propos de INSP_2 que nous avons mentionnés dans la section précédente de ce chapitre. Il est également conscient des besoins en formation de ses personnels éducatifs, qu'il qualifie de « *maillon faible* » pour suggérer un possible réajustement grâce à l'action de formation. Il convient toutefois de préciser qu'il n'accable pas les enseignants dont il reconnaît l'investissement. Il souligne les manquements qui existent dans les parcours de formation tant universitaires que professionnelles quant aux problématiques liées aux élèves nouvellement arrivés en France.

La nécessité d'une action de formation est aussi soulignée par PP_3 :

PP_3 : euh : je crois quand même beaucoup à la formation des personnels \ hein donc ma **prio- la priorité** euh irait vers la : **la formation des enseignants du second degré ** [...] ça ça me paraît extrêmement important [...]:(.1) et là ça passe euh par alors **par un dispositif** euh à **imaginer j'ai pas de solution** mais **je pense que c'est prior- primordial** qu'on qu'on forme / ensuite euh :: qu'on :(.2) **qu'on arrive à se persuader** donc c'est pas une modification du du système mais :(.2) je veux dire **ces jeunes peuvent réussir comme tous les autres** quoi faut **s'en persuader ** donc ça c'est et donc **qu'est-ce qu'on va faire pour leur donner les chances **

Ainsi, former les personnels du second degré semble primordial pour ce principal d'autant qu'il semble convaincu que c'est à travers des actions de formation que l'on pourra apporter les réponses adéquates quant à la prise en charge spécifique des élèves nouvellement arrivés en France. Son discours focalise sur la nécessité d'un changement de regard et d'attitude envers « ces jeunes » qui « peuvent réussir comme tous les autres ». En effet, le regard positif qu'il porte sur eux est un appel à la prise de conscience collective des acteurs éducatifs notamment lorsqu'il les interpelle ainsi « *qu'est-ce qu'on va faire pour leur donner les chances ?* ». Cette question résume à elle toute seule la difficulté et l'ambition de la tâche que ce principal s'est proposé d'amorcer et rend compte de l'urgence d'une prise de conscience : ses mots résonnent comme un appel au secours.

7.3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les discours des responsables éducatifs, inspecteurs et principaux, afin de rendre compte des actions concrètes qu'ils ont entreprises dans le but de d'améliorer la prise en charge des élèves nouvellement arrivés en France.

Ainsi, nous avons tout d'abord montré en quoi le changement profond du système de prise en charge de ces élèves a contribué à l'efficacité et à la reconnaissance de ce dispositif spécifique.

Puis, nous avons montré en quoi des actions de formation ciblées et de qualité permettent de mettre en œuvre une politique d'empowerment au sein des dispositifs spécifiques.

Un troisième point s'est intéressé aux différentes actions menées au sein des établissements du second degré, actions susceptibles d'assurer un accueil de qualité qui prend en compte les besoins à la fois affectifs et matériels des élèves nouvellement arrivés.

Dans un dernier point, nous avons rendu compte, à travers les discours des chefs d'établissements, des besoins réels des personnels enseignants, en particulier de ceux du second degré, quant à la prise en charge des élèves migrants et des questionnements qui s'y rattachent.

CHAPITRE 8. ANALYSE DES DISCOURS DE PARENTS

Dans le cadre de nos travaux de thèse, nous nous intéressons à la notion d'intégration et au parcours de socialisation et de scolarisation d'élèves de collège nouvellement arrivés en France. L'habitus monolingue de l'école française entraîne une vision compensatoire des compétences de ces élèves plutôt que de considérer leurs expériences de l'exil, leur résilience et leurs compétences linguistiques et culturelles en termes de ressources. Le regard principalement négatif sur leurs compétences en français enferme ces élèves dans des logiques scolaires qui les discriminent et qu'ils ont du mal à contester.

Afin de bâtir une vision plus complète des questions sous-jacentes à l'intégration de ces élèves dans le système éducatif français, nous avons voulu interroger les représentations des parents ainsi que leurs attitudes envers l'institution scolaire et ses acteurs. La recherche a depuis longtemps souligné le rôle primordial de l'investissement parental dans la réussite scolaire des enfants. Peu de recherches portent sur la situation spécifique des familles nouvellement arrivés en France; par contre des travaux plus sociologiques s'intéressent au rôle des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants (Lahire 1995 ; Zéroulou 1988 ; Duru-Bellat et Van Zanten 2012). Des recherches canadiennes récentes s'intéressent plus particulièrement à la réussite scolaire des élèves immigrés et au rôle des parents comme facteur déterminant (Kanouté et al. 2008, Deslandes et Bertrand 2005, McAndrew et Ledent 2005, McAndrew et al., 2008).

Les parents des élèves allophones nouvellement arrivés sont souvent eux-mêmes allophones et souffrent, du fait de l'exil, d'une perte de statut à la fois économique et culturel. La méconnaissance de la culture scolaire peut mener à un ressenti d'exclusion ayant pour origine les difficultés de compréhension du nouveau système scolaire dans lequel leurs enfants sont amenés à évoluer. Nous avons donc mené des entretiens semi-dirigés auprès des neuf parents dont les enfants ont été retenus comme sujets de notre étude et ont participé à nos entretiens focus group (*Phase I*).

Dans ce chapitre, nous proposerons une analyse des discours des parents qui se focalisera d'abord sur leurs représentations de l'école française. Puis, nous présenterons leurs stratégies de soutien envers leurs enfants ainsi que leurs attentes vis-à-vis de l'école. Nous développerons aussi leurs discours concernant leur vision de l'avenir de leurs enfants. Un

dernier point concernera le rôle de la langue familiale et les stratégies de maintien qu'ils adoptent.

8.1. Les recherches sur le rôle des parents et les perspectives des enfants

Les premières recherches qui s'intéressent au rôle des parents en lien avec les performances scolaires des enfants remontent aux années soixante. Aussi bien américaines que françaises, ces dernières sont menées dans le champ de la sociologie. Ainsi les travaux sociologiques américains mettent en évidence les différences de valeurs transmises selon la classe sociale (Kohn 1959) ; quant aux travaux sociologiques français, ils s'intéressent, avec le concours de Bourdieu (1966, 1974), essentiellement aux aspirations des individus et à l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives. Aujourd'hui, les différences des groupes dans les visées et les valeurs tendent à s'estomper (Poullaouec 2010). Ainsi, comme le met en évidence Poullaouec (2010), la nécessité et la résignation d'autrefois laissent place aux possibilités et à la liberté de choix dans les groupes sociaux étudiés. Il apparaît toutefois que les milieux populaires ont des ambitions moins élevées pour leurs enfants.

Les études qui s'intéressent aux élèves immigrés font état de difficultés sociales et culturelles, de logement, et d'échec scolaire (Gayet, 1997). L'échec scolaire serait perçu comme la conséquence à la fois de la migration, du milieu familial défavorisé ainsi que de celle d'un environnement socioculturel / socio-économique défavorisé. Pourtant des études récentes menées par l'INSEE et la DEPP montrent qu'à situations socio-familiales équivalentes les enfants issus de l'immigration réussissent aussi bien voire mieux que les « autochtones » (Vallet et Caille 1996). Dans ces contextes, les élèves immigrés en situation de réussite sont désignés comme étant résilients (Pourtois et Desmet 2001; Moro 2004 ; Bouteyre, 2004) et leur réussite est qualifiée de « surprenante » (Zeroulou, 1988) ou encore de « formidable » (Gabizon 2010 cité dans Kamga 2013). Comme le précise Auger (2013) dans son article, le problème de ces études, même de celles qui se proposent de s'intéresser à la réussite des élèves immigrés, c'est qu'elles sont amenées à décrire les performances de ces derniers en termes d'échec. Bien que la reproduction sociale telle que décrite par Bourdieu et Passeron (1970) soit effectivement à l'œuvre, des moyens peuvent être mobilisés afin de diminuer, voire de contrecarrer ses effets. Les travaux de Lahire (1998) vont en ce sens pour montrer que la transmission du capital culturel est fonction des représentations et des attitudes des

sujets en question. De plus, il souligne l'importance des représentations des différents acteurs (enseignants, parents) mais aussi l'importance des contextes dans la construction identitaire de l'élève, identité plurielle, soumise aux variations selon les informations perçues et renvoyées par ces différentes sources. Comme le remarque Auger (2013), « il ne s'agit pas de paraître angélique ou naïf et de déclarer que la reproduction sociale n'a pas d'impact sur le succès scolaire mais la question des représentations reste cependant centrale » (Auger, 2013 : 132). De fait, « si la représentation de la difficulté scolaire est modifiée, on limite son impact négatif sur les apprenants » (*Ibid*, 2013 :130). En accord avec cette auteure, il s'agit de mettre en lumière le rôle que peuvent jouer les représentations dans l'intériorisation du stigmaté de l'échec chez les élèves qui en sont les destinataires, dans notre cas les élèves migrants nouvellement arrivés. Aussi, l'expérience scolaire positive participe à véhiculer une image de soi positive et la confiance en ses capacités. Par conséquent, la réussite scolaire des élèves migrants nouvellement arrivés s'en trouve renforcée. Aussi, il apparaît particulièrement pertinent de s'intéresser davantage à la singularité des élèves (Auger 2013, Hélot 2010) tout en prenant en compte, comme le précisent García et Sylvan (2011), leurs pluralités en tant que possibles leviers d'un changement positif. Comme l'ont montré les nombreuses études, la confiance dans les possibilités de réussite de ces élèves participe à la construction d'une image de soi positive et à une confiance accrue, autant de bases nécessaires à une reconstruction identitaire forte en situation d'exil. De plus, prendre en compte les ressources personnelles que représentent les langues et les expériences migratoires des élèves serait un pas vers plus de reconnaissance et donc de respect des personnalités singulières, garants d'un enseignement équitable (Weber 2014).

L'étude de Mc Andrew et al. (2008) sur la réussite scolaire des élèves immigrés au Canada, respectivement réalisée en Colombie-Britannique (2679 élèves) et au Québec (5747 élèves), a cherché à identifier l'impact, dans la réussite scolaire des élèves immigrés, de la classe sociale, de la langue et de la culture. Ils mettent ainsi en évidence, et ce sur les deux populations suivies, que le facteur déterminant corrélé positivement à la réussite scolaire de ces élèves s'avère être *la langue* à savoir le niveau linguistique des élèves.

D'autres études, comme celle menée en France par Brinbaum et Kieffer (2005), se sont intéressées aux liens qui existent, d'une part, entre les aspirations des parents et les projets d'étude qu'ils font pour leurs enfants et, d'autre part, les aspirations des enfants et leurs parcours scolaires effectifs. Les résultats obtenus à partir de l'étude d'un panel de 9976 d'élèves, de 1995 à 2002, mettent au jour que les familles maghrébines sont plus ambitieuses pour leurs enfants et prévoient de longues études pour leurs enfants. Ils montrent également la

méconnaissance par les parents du système scolaire français, en particulier en ce qui concerne la différence existante entre une orientation vers *la voie professionnelle* ou *la voie générale*. C'est d'ailleurs ce que nous avons montré à partir des discours d'élèves, où les plus vulnérables c'est-à-dire ceux dont l'arrivée en France remonte à moins loin, sont beaucoup plus exposés à se voir proposer une orientation vers la voie professionnelle justifiée essentiellement par des compétences linguistiques encore en construction. Cette tendance, déjà documentée par d'autres recherches (Lemaire 2009, Brinbaum et Kieffer 2005), consiste à proposer aux familles immigrées une orientation fortement axée sur la voie professionnelle plutôt que vers la voie générale. Par ailleurs, les résultats de l'étude réalisée par Brinbaum et Kieffer (2005) ont également mis en lumière que les élèves immigrés se résignent moins facilement et ont des parcours meilleurs en termes de scolarisation.

L'expérience migratoire et la situation d'exil que vivent les familles immigrées nouvellement arrivées en France s'accompagnent de la perte des capitaux tant social, économique que culturel. McNeal (1999, cité dans Kuperminc et al. 2008) définit le capital social selon trois éléments : (1) les liens sociaux entretenus par les membres d'un réseau à savoir, les parents les professeurs et les élèves, (2) les normes de l'obligation et de la réciprocité, et (3) l'investissement des ressources. A partir de cette première définition, des études menées par Grolnick & al. (2000) et Kuperminc et al. (2008) ont avancé que l'implication parentale peut être considérée comme une forme de capital social. Leurs résultats soulignent que l'implication des parents contribue à la réussite scolaire en insistant sur son rôle dans la motivation scolaire des enfants à travers l'importance accordée à l'école dans le cadre familial.

D'autres recherches ont mis au jour les facteurs influençant l'investissement parental. Ainsi, Hoover-Dempsey et Sadler (1997) définissent trois concepts qui sont à même d'influencer le degré d'investissement des parents à savoir, la perception qu'ils ont de leur rôle en tant que parents, leur sens de l'efficacité ainsi que leur perception quant aux attentes et aux possibilités de leur implication dans les activités scolaires. Epstein (1987), quant à elle, propose de classer l'investissement parental selon six typologies : la parentalité (*parenting*), la communication, le volontarisme, l'apprentissage à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. A partir des typologies d'Epstein, Ingram et al. (2007) ont mené une étude sur 220 parents d'élèves. Leurs résultats soulignent qu'il n'y a que deux facteurs déterminants qui interviennent dans la réussite scolaire des élèves à savoir, la parentalité et l'apprentissage à la maison. Les autres facteurs semblent inopérants ou non liés à la réussite de ces élèves.

Toutes ces recherches soulignent l'importance de l'investissement parental dans la réussite scolaire des élèves, en particulier de ceux qui se retrouvent en situation d'exil. En accord avec ces recherches, nous considérons les parents comme une forme de capital social qui, grâce à leurs efforts et leurs ressources, ont permis à ces élèves que nous avons interrogés, de s'engager sur le chemin de la réussite. Par ces entretiens, nous avons cherché à mettre au jour les caractéristiques familiales susceptibles d'être à l'origine de la réussite scolaire de leurs enfants.

8.2. Portrait des parents

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait appel aux parents des élèves ayant participé à nos entretiens focus group. Parmi les onze élèves, trois étaient des mineurs isolés donc sans parents en France. Sur les huit élèves restants, les parents de six d'entre eux ont répondu favorablement à notre demande. Nous avons ainsi pu rencontrer neuf parents et mené huit entretiens au total dont sept entretiens individuels et un entretien de couple (la mère et le père ensemble). Nous avons donc rencontré les parents de deux garçons (Sabri et Manani) ainsi que les parents de quatre filles (Lora, Emeliya, Merita et Julia). Afin de faciliter la lecture ultérieure des exemples de discours et mieux situer leurs discours par rapport à ceux de leurs enfants, nous avons choisi de reprendre les pseudonymes des élèves et de les faire précéder de la majuscule M (mère) ou P (père). Au total, nous avons eu trois pères et six mères qui ont répondu favorablement à notre demande d'entretien.

Nous allons maintenant brièvement présenter les familles qui ont accepté de participer à notre recherche.

Les parents de Sabri

Les deux parents sont nés au Maroc et ont vécu pendant plus de vingt ans en Italie. Ils ont un fils unique, Sabri. En France depuis quatre ans au moment de l'entretien, la famille s'est installée dans une petite ville à proximité de Mulhouse. Les deux parents parlent arabe, italien et français.

M_Sabri est la belle-mère⁶⁵ de Sabri. Elle nous a précisé qu'elle n'avait pas d'autres enfants et elle considère Sabri comme son propre fils. Elle l'élève depuis l'âge de trois ans. La mère

⁶⁵ Pour cette étude nous ne ferons pas la distinction entre belle-mère et mère, nous la nommerons : mère de Sabri

de Sabri, a passé un baccalauréat littéraire au Maroc puis en s'installant en Italie elle a travaillé comme cuisinière. En France, elle est femme au foyer.

P_Sabri a un fils unique issu d'un précédent mariage. Divorcé peu après la naissance de son fils, il a obtenu sa garde exclusive et s'est remarié. Titulaire d'un baccalauréat littéraire ainsi que d'un diplôme de comptabilité obtenu au Maroc, il nous confie n'avoir jamais pu exercer dans ce domaine en Italie, ne parlant pas l'italien à son arrivée. De ce fait, il a travaillé en tant que chauffeur en Italie ; puis, arrivé en France, il a trouvé un emploi en tant qu'ouvrier à Peugeot.

Les parents de Manani

Les deux parents de Manani sont originaires de Mauritanie. Ils vivent à Mulhouse dans un quartier populaire. Ils ont six enfants dont quatre nés en France, Manani étant l'aîné de la famille. Les langues familiales sont : le wolof, le soninké, l'arabe, le poular (peul) et le français.

M_Manani est en France depuis onze ans au moment de l'entretien. Elle a rejoint son mari qui était déjà installé en France. Elle était scolarisée en Mauritanie jusqu'à la fin de l'école primaire. Elle y a travaillé en tant que femme de chambre. Depuis son arrivée en France, elle est femme au foyer.

P_Manani est en France depuis quinze ans au moment de l'entretien et il est le seul parent à avoir fréquenté l'école française. Il nous confie être arrivé à l'adolescence en France, il a d'abord suivi une classe de 3^{ème} (dernière année de collège) puis il a obtenu un CAP⁶⁶. Il travaille comme ouvrier chez Peugeot.

Les parents de Lora

Les deux parents sont nés en Bulgarie. Au moment de l'entretien, ils vivent dans un quartier ouvrier de Mulhouse. Ils ont une fille unique, Lora. La langue familiale est le bulgare.

M_Lora est en France depuis trois ans au moment de l'entretien. Elle y a rejoint son mari installé en France depuis plusieurs années. Elle a été scolarisée en Bulgarie où elle a obtenu un niveau BAC+3. Elle y a travaillé en tant que comptable. Depuis son arrivée en France, elle a récemment trouvé un emploi d'aide en cuisine dans une maison de retraite. En plus du bulgare, elle parle russe, anglais et français.

⁶⁶ Certificat d'aptitude professionnelle, diplôme professionnel délivré au bout de deux années de formation.

P_Lora est en France depuis onze ans au moment de l'entretien. Il est arrivé en France en tant que travailleur immigré, il a été séparé de sa famille pendant huit ans. En Bulgarie, il a obtenu le baccalauréat puis il est devenu propriétaire d'un commerce. En plus du bulgare, il parle russe, macédonien, serbe, grec, anglais et français.

M_Emeliya est en France depuis cinq ans en tant que réfugiée politique. Originnaire d'Ethiopie elle y a obtenu un diplôme BAC+2 et a travaillé en tant que comptable. Elle a une fille unique, Emeliya, dont elle a été séparée pendant plus de cinq ans. Son mari et sa fille l'ont rejointe en France depuis dix-huit mois au moment de l'entretien.

M_Merita est en France depuis trois ans. Elle est arrivée en France avec son mari et ses deux enfants, Merita étant l'aînée des deux. Originnaire du Kosovo, elle y a effectué sa scolarité et a obtenu un diplôme professionnel de coiffeuse. Au Kosovo, elle a exercé le métier de coiffeuse et, depuis son installation en France, elle n'arrive pas à trouver d'emploi dans ce domaine. Elle nous avoue avoir pu effectuer un stage de quelques mois dans un salon de coiffure turc puisqu'aucun salon classique (français) ne voulait l'embaucher. Alors même qu'elle souhaitait établir des contacts avec des français afin d'améliorer ses compétences linguistiques, elle n'a pas pu y avoir accès. Par conséquent, elle a appris le turc, puisque le salon où elle a effectué son stage de quelque mois était essentiellement fréquenté par une clientèle d'origine turque. Elle parle albanais et français.

M_Julia est installée en France depuis quatre ans, au moment de l'entretien. Elle est arrivée en France suite à son mariage avec un français d'origine espagnole. Elle a quatre enfants dont deux issus de cette union, nés en France et deux autres enfants issus d'un premier mariage. Ses deux filles aînées l'ont rejointe en France dans le cadre du regroupement familial, deux ans auparavant. Elle est originaire de Nicaragua où elle a obtenu un diplôme universitaire de niveau BAC+4 et y a exercé la profession d'enseignante de mathématiques/physique/chimie. En France, elle est femme au foyer. Elle parle trois langues : espagnol, anglais et français.

Le tableau ci-dessus reprend de manière synthétique les principales informations évoquées plus haut et permettra au lecteur de situer :

- l'origine géographique des parents
- la durée de leur séjour en France

- le nombre d'enfants qu'ils ont eu
- leur niveau d'études
- la profession exercée dans le pays d'origine versus en France
- leur répertoire plurilingue (langues familiales et autres langues).

Tableau 13 : Les parents ayant participé aux entretiens

| Codes | Pays d'origine | En France depuis... | Nombre d'enfants | Niveau d'études | Profession : Pays d'origine /France | Langues familiales/ autres langues |
|-----------|----------------|---------------------|------------------|----------------------|--|---|
| M_Sabri | Maroc / Italie | 4 ans | 1 | Bac | Cuisinière / Mère au foyer | arabe, italien |
| P_Sabri | Maroc / Italie | 4 ans | 1 | Bac | Chauffeur / Ouvrier Peugeot | arabe, italien |
| M_Manani | Mauritanie | 11 ans | 6 | Fin d'école primaire | Femme de chambre / Mère au foyer | wolof, soninké, arabe, poular, français |
| P_Manani | Mauritanie | 15 ans | 6 | CAP | X / Ouvrier Peugeot | wolof, soninké, arabe, poular, français |
| M_Lora | Bulgarie | 3 ans | 1 | Bac + 3 | Comptable / Aide cuisine | bulgare, russe, anglais |
| P_Lora | Bulgarie | 11 ans | 1 | Bac | Chef d'entreprise dans le commerce / Ouvrier Peugeot | bulgare, russe, macédonien, serbe, grec, anglais |
| M_Emeliya | Ethiopie | 5 ans | 1 | Bac + 2 | Comptable / Femme de ménage | amharique, anglais |
| M_Merita | Kosovo | 3 ans | 2 | Diplôme pro. | Coiffeuse / Sans emploi | albanais |
| M_Julia | Nicaragua | 7 ans | 4 | Bac + 4 | Professeur math/physique/chimie / Mère au foyer | espagnol, anglais |

8.3. Analyse des discours des parents

8.3.1. Les représentations de l'école française

Par l'école, les parents des élèves nouvellement arrivés en France projettent sur leurs enfants un espoir d'ascension sociale (Prost, 1981). L'école en tant qu'ascenseur social ne fait aucun doute pour ces parents. Leurs discours reflètent leurs différents points de vue mais convergent sur la confiance en un système qui « marche » (P_Lora). En comparaison avec l'école de leur pays d'origine, l'école française est perçue successivement comme étant plus facile et dotée de professeurs plus compétents : c'est, à leurs yeux, un lieu plus égalitaire et qui, de fait, incarne pleinement une des devises républicaines. Leurs enfants y sont considérés « *comme les autres* ». (M_Sabri). Leurs propos mettent en lumière leur confiance dans cette école qui est à même d'offrir à leurs enfants toutes les chances d'une réussite scolaire.

Pour la mère de Julia, l'école en France est facile voire trop facile, ce qui fait que les élèves n'en profitent pas puisqu'ils ne se rendent pas compte des possibilités qu'ils ont et de la chance que cela représente. Elle en parle ainsi :

M_JV : **ici c'est plus facile**
Enq : ici c'est plus facile vous trouvez
M_JV : oui
Enq : et vous êtes étonnée par ça / ça vous étonne /
M_JV : oui parce qu'ici **c'est un pays plus élevé** qu'au Nicaragua[...]oui et pourtant **l'éducation devrait être plus dure** [...]mais c'est tout le contraire **c'est très facile ici tout est disponible pour les élèves - là-bas non - là-bas il faut payer** les parents qui n'ont pas d'argent pour payer l'école **les filles ne vont pas à l'école**

En comparant l'école française à celle du Nicaragua, la mère de Julia souligne les difficultés auxquelles sa fille a été confrontée avant de venir en France. Pour pouvoir faire ses études dans un système scolaire très sélectif et payant où les filles ne vont pas toujours à l'école, elle

explique que sa fille devait assumer un travail à côté de ses études. Cela lui a aussi permis d'apprécier la valeur du travail et de l'argent ; et malgré la difficulté qu'elle a dû traverser, elle a su en tirer une source de motivation supplémentaire. Elle explique ainsi :

M_Julia: elle a travaillé dans un cybercafé avec les ordinateurs après l'école après l'école elle travaille

Enq : et avec tout ça elle avait le temps d'étudier aussi bien et de passer ses examens

M_Julia: oui c'est pour ça qu'**ici c'est plus facile** pour elle

Il apparaît donc aux yeux de cette mère que le système scolaire français est bien plus facile, que celui qu'elle a connu car, à ses yeux, il n'exige que peu d'efforts de la part des élèves. En faisant un parallèle entre le système scolaire de son pays d'origine, le Nicaragua, et le système français la mère de Julia considère que de nombreuses opportunités s'offrent aux jeunes à travers l'école mais que ces derniers n'en profitent pas toujours à bon escient :

M_Julia: en général l'école en France il y a **beaucoup d'opportunités** pour les jeunes c'est-à-dire qu'il y a **trop** et comme ça **ils ne profitent pas de l'éducation**

C'est en ce sens que vont également les discours des parents de Sabri qui soulignent les « *occasions* », les « *possibilités* » offertes par l'école qui selon eux n'existent pas dans d'autres pays :

P_Sabri: [...] en France on a **l'occasion**- ils ont la **possibilité** je sais pas d'autres pays tu trouves pas quelqu'un qui a un **soutien scolaire pour les immigrés** non / **en France il y en a** et si quelqu'un il veut aller encore dans ses études il peut arriver

M_Sabri: **il y a des occasions** il faut en profiter

Ils soulignent l'importance que revêt à leurs yeux le soutien pour l'apprentissage du français dont ils peuvent bénéficier en tant qu'immigrés et qui, de fait, permet d'envisager des études

pour peu qu'ils en aient la volonté. Les occasions sont là, « *il faut en profiter* » conclue cette mère.

Le regard positif porté sur l'école française apparaît également dans le discours de la mère de Lora. Elle trouve l'école française mieux organisée et plus sécurisée pour sa fille, à l'inverse du système bulgare. Elle apprécie en particulier la prise en charge et la surveillance des élèves, ces mêmes points qui déplaisent par ailleurs à sa fille :

M_Lora: oui qui **s'occupe**, oui\ ici **c'est mieux pour moi**
ici
Enq : vous êtes plus **rassurée**?
M_Lora: oui oui ici\
[...]
M_Lora: en général:(.4) **tout** je pense est **ici** (en bulgare)
Lora: (en bulgare) que **c'est bien**, c'est bon\
Enq : uhum tout est tout est bien/
M_Lora: tout est bien oui tout est bien et tout :: [...]
bien organisé bien organisé **très bien organisé**\

Grâce à cette organisation elle est plus rassurée de savoir sa fille en sécurité, chose très importante à ses yeux. Nous avons, par ailleurs, remarqué cette inquiétude quant à l'environnement scolaire et social aussi chez les autres parents que nous avons rencontrés. Nous y reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre.

Le père de Sabri, quant à lui, souligne les qualités du corps enseignant, le sérieux de leur travail ainsi que leur organisation :

P_Sabri: parce qu'il donne : vous voyez que **les profs**
les responsables sont tous disponibles pour les
élèves et en plus je sais pas ils ont la
possibilité ils ont tout **ils sont bien**
organisés ils font leur travail **ils sont**
sérieux dans leur travail

L'aide apportée par les professeurs est également appréciée et relevée par plusieurs parents :

M_Manani: quand je parlais avec les professeurs ça se
passait bien / quand ils [les élèves] ont **des**
difficultés ils aident à les **expliquer** à les
sortir des difficultés

P_Lora: mais c'était **gentil** ils **sont gentils** et ils **ont aidé** aussi - ce qui est **plus important pour moi** c'est **qu'ils ont compris qu'elle était étrangère qu'elle parle pas cette langue** - parce que parfois ça arrive un prof qui dit ben si tu sais pas tant pis [...]tant pis voilà mais **moi je suis content de tout ce qui s'est passé au collège** jusqu'à maintenant **de tous les profs** même s'il **y en avait parfois qui sont pas très gentils avec elle**

Le regard porté sur l'institution met à la fois l'accent sur les représentations positives des parents et sur leur reconnaissance envers les responsables éducatifs. L'aide apportée à leurs enfants ainsi que la bienveillance dont ils font preuve, sont reconnues par les parents. Toutefois, le père de Lora souligne, bien qu'il soit le seul à le faire, que sa fille a pu aussi avoir quelques expériences négatives durant sa scolarité.

La mère de Sabri complète cette vision de l'école en évoquant ses rencontres avec les différents représentants de l'institution dans les établissements scolaires qu'elle a jusqu'alors côtoyés :

M_Sabri: **ce qui m'a très bien touchée** que j'ai bien **aimé** c'est que là où je vais CP à JM à M [noms des différents collèges et lycée fréquentés par Sabri] **ils ne font jamais la différence entre Français et immigrés**

Elle est particulièrement sensible à l'accueil qui lui est réservé lors de ses différentes visites et par là même à son fils, dans les différents établissements scolaires fréquentés. Elle souligne l'absence de discrimination en disant qu'« *ils ne font jamais la différence entre Français et immigrés* » (M_Sabri).

La confiance dans une école de qualité est aussi révélée dans le discours du père de Lora qui met en avant les acquis de sa fille en un temps relativement court :

P_Lora: c'est pour trois ans c'est pas beaucoup mais **déjà elle écrit elle lit elle parle même elle chante en français**

Enq : voilà c'est fantastique (rire)

P_Lora: **ça veut dire que le système éducation** jusqu'à
maintenant ce que j'ai vu pour trois ans **ça**
marche

Malgré un laps de temps plutôt court, trois ans, le père de Lora mesure les progrès de sa fille « *elle écrit elle lit elle parle* » aussi bien en termes de compétences scolaires que de plaisir « *même elle chante en français* ». La conclusion qu'il tire des résultats qu'il perçoit est un système scolaire qui « marche » puisque c'est grâce à ce système que sa fille en est arrivée là. Par ces propos, il montre à la fois sa confiance dans l'école mais aussi sa reconnaissance envers elle.

8.3.2. Les stratégies de soutien de la scolarité de leurs enfants

Garder son rôle de parent responsable malgré les changements induits dans la structure familiale par la migration est une des préoccupations des parents que nous avons rencontrés. Pourtant la difficulté de l'école à voir les parents comme une ressource et non comme un problème persiste comme il a déjà été dénoncé par de nombreuses études (Delpit, 1995). Les représentations véhiculées au sein de l'institution scolaire envers les parents migrants font état d'une vision négative à leur égard. N'ayant guère de structures et d'occasions leur permettant de s'impliquer, ces parents, pour la plupart, ont des contacts limités avec l'école. Ils renvoient ainsi une image négative d'eux-mêmes en tant que parents non investis dans la scolarité de leurs enfants (Auger, 2013). Pourtant les parents que nous avons rencontrés nous ont fait part d'une préoccupation aigüe et d'une vigilance permanente quant aux besoins de leurs enfants. Ils nous ont fait part des stratégies qu'ils ont mises en place afin d'assurer un suivi régulier et un soutien effectif dans la scolarité de leurs enfants.

8.3.2.1. Assurer son rôle de parent : rester vigilant

Comme nous l'avons précisé plus haut, un des facteurs qui jouent un rôle déterminant dans le soutien et dans la réussite scolaire (Ingram et al. 2007) des élèves migrants concerne la

parentalité en l'occurrence garder son pouvoir d'autorité pour exercer son rôle de bon parent auprès de ses enfants est primordial.

Les discours des parents font état d'une vigilance accrue quant aux dangers que peuvent représenter l'âge, l'influence des pairs et un environnement scolaire difficile. Bien qu'ils fassent confiance à leurs enfants, ils semblent malgré tout prendre des précautions et devancer les éventuelles déviances par des pratiques de fouille des affaires personnelles de leurs enfants.

P_Sabri: en plus de temps en temps **je contrôle** mon fils
je contrôle son cartable s'il y a des petites
feuilles s'il triche ou pas

La mère de Manani avoue craindre l'environnement scolaire et l'influence des pairs à l'âge de l'adolescence. Elle montre à travers son discours la vigilance dont elle fait preuve et la régularité de ses actions de « fouille » témoigne de sa volonté de s'assurer qu'il n'y a pas de danger et que rien d'illégal ne soit fait à son insu :

M_Manani: **je fouille** les sacs tout les courses tout je
fouille ((rires))

Enq : pourquoi?

M_Manani: ben on sait jamais parce que les enfants ils
disent pas tout \ et je les fouille derrière
eux ils sont pas là ou bien ils sont occupés je
fouille pour voir y'a pas [...] ils grandissent
ils voient à l'école les autres ils racontent
on sait jamais \

Enq : donc vous et vous craignez de trouver quoi
alors?

M_Manani: ben ça dépend des des des mots de l'école
euh, dans le sac y'a **quelque chose qu'ils
devaient pas avoir** dans le sac ils le ramènent
à l'école ils le ramenaient dans la maison / on
sait jamais ((rires)) c'est à cause de ça je
fouille! ((rires))

Cette peur de l'environnement et des fréquentations non désirables est confirmée par les propos de la mère de Merita. La jeune fille a elle-même assisté à la discussion et apporte aussi son éclairage :

M_Merita : hum **j'ai peur** (rire) [...] parce qu'**elle est
adolescente**

Merita : elle a peur que **je traîne avec des gens**
comment dire **pas bien**

Enq : pas bien

Merita: **que je vais pas en cours** (rire) des choses
comme ça

Ces propos montrent l'attention particulière que portent ces parents à leurs enfants afin de s'assurer qu'ils ne dévient pas du « bon chemin ».

8.3.2.2. *Parler de l'école : tous les jours*

Les parents nous ont également fait part de l'intérêt qu'ils portent à la scolarité de leurs enfants. Bien qu'en fonction des styles éducatifs adoptés ou des cultures familiales transmises cette communication soit moins fréquente, la plupart des parents nous ont confirmé poser des questions sur l'école très souvent voire quotidiennement.

La mère de Sabri en témoigne ainsi :

M_Sabri: oui **on parle** avec lui tout le temps **chaque jour on lui demande** si tu as un **problème** si tu as trouvé des **difficultés** si t'as fait ça et ça **on parle toujours**

Elle nous fait part même d'une méthode que le couple a adopté afin de lui signifier à la fois sa présence mais aussi son soutien et son intérêt pour ce qu'il vit plus particulièrement à l'école:

M_Sabri: oui et après, on appelle Sabri et **on le met entre nous comme** ça on a une méthode une pédagogie **pour bien parler avec lui**

Le père de Lora est particulièrement impliqué dans le suivi de la scolarité de sa fille. Il avoue même en faire peut être trop aux yeux de celle-ci mais il accorde une importance prépondérante à la communication et au suivi des résultats scolaires, et ce afin de témoigner chaque jour de son soutien auprès d'elle.

P_Lora: **tous les jours je pose les mêmes questions peut-être qu'elle en a marre** de mes questions comment s'est passée l'école qu'est-ce qu'il y a qu'est-ce qu'il y a pas / mais je regarde le carnet pas tous les jours mais **l'information je prends tous les jours**

Enq : oui et de temps en temps vous vérifiez

P_Lora: voilà **je vérifie** par exemple une fois par semaine je regarde - **je dis ça c'est beau ça c'est pas beau**

Enq : d'accord

P_Lora: **on ne perd pas de communication**

De même, la mère de Merita, l'interroge quotidiennement sur sa journée dès que sa fille rentre de l'école :

Enq : est-ce que vous parlez de l'école est-ce que vous vous lui demandez comment ça se passe à l'école

M_Merita: **oui**

Enq : vous parlez de ça

M_Merita: **oui toujours**

Enq : d'accord donc vous lui posez toujours des questions

Merita: elle me demande **tous les jours dès que je rentre** ça va t'as bien appris aujourd'hui **t'as appris quoi**

Les parents s'assurent, à travers les discussions qu'ils engagent, du bien-être de leurs enfants et témoignent au fil du dialogue de leur intérêt quant aux progrès des apprentissages et des résultats scolaires :

M_Emeliya: oui oui oui je : **je discute beaucoup je regarde les résultats**

P_Manani: oui des fois **on discute bien comment ça se passe ce qu'il a appris s'il a des bonnes notes** il nous montre les notes qu'il a fait ce qu'il a fait

De par leurs attitudes tous les parents montrent, au quotidien pour certains, un intérêt majeur pour les activités scolaires de leurs enfants.

8.3.2.3. Vérifier le carnet et les devoirs

Une deuxième stratégie adoptée par les parents afin d'assurer un suivi rapproché des progrès scolaires de leurs enfants passe par la vérification des carnets de correspondance, où sont consignés le suivi des devoirs et l'appréciation des notes reçues par leurs enfants.

Enq : et est-ce que vous vérifiez les devoirs les notes le carnet de correspondance ?

M_Sabri: oui **toujours**

P_Sabri: **je suis pas le parent** qui dit oui **mon fils tu fais ce que tu veux**

M_Sabri: c'est la réalité **c'est comme ça qu'on doit être**

Le discours des parents de Sabri témoigne de leur investissement à travers leur conduite et leur éthique parentale. Ils sont conscients de leurs responsabilités en tant que parents « *je ne suis pas le parent qui dit mon fils tu fais ce que tu veux* ». Leur ligne de conduite est dictée par l'impératif « *c'est comme ça qu'on doit être* », lequel retranscrit avec rigueur et vigueur la responsabilité parentale ainsi mise au service d'un avenir meilleur.

Les parents de Manani accordent également une importance particulière à vérifier les différents outils de communication indirecte que l'école met à leur disposition au moyen des carnets de correspondance. Cet outil leur permet d'avoir un regard sur les absences (P_Manani) et les justificatifs de ces dernières tout comme sur les remarques éventuelles d'enseignants concernant des incidents éventuels (M_Manani).

Enq : et est-ce que vous vérifiez les devoirs / le carnet de correspondance aussi /

P_Manani: carnet de correspondance aussi [s'] il a pas de retard des absences

Enq : oui

P_Manani: oui y'en a **j'ai vu qu'il y a eu des retards** aussi des absences **voir comment ça a été justifié**

M_Manani: je regarde le **cahier** le **carnet de liaison** si les **devoirs** sont faits et après s'il y a des trucs à poser des **questions** dans le carnet si **ils ont fait quelque chose là je pose des questions **

Les deux parents montrent par ces propos qu'en plus de vérifier les devoirs, les notes ou le carnet de correspondance, ils s'intéressent de près au devenir scolaire de leurs enfants.

Contrairement aux discours précédents, l'un des parents adopte une stratégie très différente, en l'occurrence celle de la responsabilisation de son enfant. Ainsi la mère de Julia considère

qu'elle n'a pas besoin de vérifier le carnet, les devoirs ou les notes de sa fille car elle est suffisamment grande :

Enq : et est-ce que vous vérifiez les devoirs les notes
M_Julia: **non**
Enq : le cahier de correspondance/
M_Julia: **non non**
Enq : pourquoi /
M_Julia: **elle est déjà grande**

En l'interrogeant au sujet des devoirs, elle confirme la confiance qu'elle a dans le sérieux de sa fille :

M_Julia: ça c'est **sa responsabilité** de faire ses devoirs
Enq : vous lui faites **confiance** aussi
M_Julia: **oui**

Ce qu'ont montré certaines études (Entwisle 1990 cité dans Kuperminc et al. 2008), c'est qu'avec l'avancée de l'âge des enfants, l'implication parentale active, certes, baisse mais que ses effets bénéfiques sont toujours présents et se pérennisent. Cette mère responsabilise particulièrement sa fille, elle la considère comme suffisamment grande et autonome au point qu'elle n'ait pas à être sans arrêt derrière elle.

8.3.2.4. S'intéresser aux résultats scolaires et aux notes

Interrogés sur l'importance des résultats scolaires, et plus particulièrement des notes, les parents ont apporté des réponses différentes. Pour certains, les notes sont très importantes car elles sont « la preuve » de la réussite scolaire de leurs enfants.

Comme l'exprime la mère de Merita :

M_Merita: et ici **je veux pour elle toujours 20** (rire)
Enq : mais est-ce que ça ça vous embête qu'elle n'ait pas tout le temps des 20 / (traduction 30 : 53)
M_Merita: non non
Enq : non vous avez : oui
M_Merita: **un peu oui**
Enq : et qu'est-ce qu'elle vous a dit /
Merita: j'ai dit que **c'était impossible**

La note a valeur de preuve et fonctionne comme gage de réussite incontestable pour certains parents :

Enq : est-ce que c'est important pour vous les notes?
M_Manani: oui **c'est important** parce que **ça montre qu'il travaille bien à l'école **

Enq : d'accord et les notes alors du coup c'est important pour vous les notes /
P_Sabri: oui **c'est la réussite**
M_Sabri: **s'il y a des bonnes notes ça veut dire** que votre fils est : **sait bien faire**
P_Sabri: 13 ou 14 encouragements pas comme 8 ou 9
M_Sabri: **la note exprime** ce que leur fils ou leur fille **ce qu'elle a fait dans l'année**

Ils précisent cependant que les remarques des professeurs sont très importantes aussi :

P_Sabri: nous **on base sur la note et l'observation en même temps** pas sur la note parce que si on base sur la note ça veut dire que la note je peux l'avoir en trichant [...] - voilà la note **on regarde pas juste seulement la note** mais **on vérifie la note**

Même si la note est une preuve irréfutable à première vue, elle ne suffit pas ; en effet, les remarques des enseignants comptent beaucoup car ils permettent de valider en quelque sorte les résultats chiffrés et d'indiquer l'esprit du travail mis en œuvre par leur enfant.

P_Lora: oui en général c'est moi je regarde plus **je regarde les notes** [...] elle **me dit tout de suite** s'il y a des notes mauvaises elle me dit avant que je regarde [...] ou s'il y a des notes bonnes elle **me dit avant que j'ouvre le carnet** [...] - et puis on parle **on a des communications autrement**

Communiquer autour des résultats obtenus, afin de les comprendre, revêt une importance particulière aux yeux de ce père. En fait, il ne s'agit pas de se fier uniquement aux résultats,

mais de s'intéresser à ce qui est difficile, à ce qu'elle a réussi à apprendre. Aussi, les connaissances que ces résultats reflètent ont bien plus de valeur pour ce père. Il en parle ainsi :

P_Lora: parce que moi **ça m'intéresse pas les notes** s'il y a 20 ou 40 ou 150 ça m'intéresse pas - moi ça m'intéresse **comme on en parle** pour **qu'elle sache** qu'elle va dire **oui ça je connais** [...] mais ça les notes **c'est bien je suis content je suis fier comme tous les parents** qui a un enfant avec des bonnes notes **mais pour moi plus important c'est qu'elle va apprendre**

Certes, les bons résultats donnent aux parents l'occasion d'éprouver un sentiment de fierté, mais comme le remarque ce père : le « *plus important c'est qu'elle va apprendre* ».

8.3.2.5. *Apporter de l'aide*

Apporter de l'aide pour soutenir les efforts de son enfant est une préoccupation constante des parents.

Enq: est-ce que vous l'avez aidé ?
M_Sabri: oui j'étais toujours **tout le temps derrière lui**
Enq : oui pour le soutenir
M_Sabri: oui j'étais **toujours avec lui**

Les parents de Sabri assurent être « *tout le temps derrière lui* » et « *toujours avec lui* » pour le motiver et l'aider en cas de besoin.

Soucieux de donner des conseils utiles et d'encourager son enfant afin qu'elle puisse se débrouiller davantage à l'école, le père de Lora lui montre par ces mots qu'il se met à sa place et s'intéresse véritablement à sa situation d'élève. De par cette attitude, elle peut à la fois trouver l'attention nécessaire auprès de son père et partager les moments de doutes avec lui. Par le biais de ses conseils utiles, le père encourage son enfant à participer davantage à l'école et à s'engager notamment en allant vers l'enseignant. Il développe ainsi toute une stratégie de soutien moral et affectif, indispensable dans les situations d'exil.

P_Lora: oui parfois **on discute** je pose des questions **comment ça se passe** s'il y a des soucis qu'est-

ce que tu as comme souci **je donne le conseil si
je suis compétent**

La mère d'Emeliya témoigne également de l'importance que représente pour elle le fait de montrer son soutien actif et d'aider sa fille de manière concrète. En lui offrant un dictionnaire, elle anticipe les besoins de sa fille et la prépare pour la rentrée des classes :

Enq : d'accord et et est-ce que vous l'avez aidée /
est-ce que vous avez essayé de l'aider pour
euh : au début /
M_Emeliya: avant /
Enq : hum hum quand elle est arrivée
M_Emeliya: ouais ouais c'est **un petit peu plus moi**
Enq : et comment vous l'avez aidée /
M_Emeliya: euh : j'ai là quelques **livres français-
éthiopien** en plus **j'ai pris un cours de
français** et lire ça

Cette démarche témoigne de l'investissement du parent dans l'éducation de son enfant. Elle a l'ambition de la réussite pour son enfant et entend commencer les premiers apprentissages avant même le début des cours.

Lorsque les parents ont une certaine maîtrise du français, l'aide prodiguée à leurs enfants passe par la formulation de phrases dans le but de les encourager et de les aider à communiquer.

Enq : oui oui mais vous l'avez - aidée à surmonter
cette difficulté /
M_Julia: quand **elle a démarré oui avec les phrases** avec
tout mais après
Enq : plus besoin
M_Julia: **oui**

Etre présent au moment où son enfant en manifeste le plus le besoin est ce qui rassemble tous ces discours de parents.

8.3.2.6. Encourager / conseiller

Une autre stratégie adoptée par les parents consiste à encourager leurs enfants dans les efforts consentis. La présence et le soutien des parents tout comme les encouragements sont primordiaux dans les situations telles que vécues par les élèves migrants nouvellement arrivés.

A la question « est-ce que vous encouragez votre enfant ? », l'élève qui participe à l'entretien apporte à la réponse brève de sa mère un complément qui résonne comme une marque de gratitude et de reconnaissance pour le soutien sans faille qu'elle lui a apporté jour après jour :

M_Merita: oui
Merita: **elle m'a toujours encouragée**
Enq : d'accord
M_Merita: oui **encouragée oui**

Le père de Lora, quant à lui, fait part de sa fierté quant aux progrès accomplis par sa fille. Il ne manque pas l'occasion de la féliciter pour ses réussites tout en restant attentif aux éventuelles difficultés. Animé d'un esprit d'entraînement (au sens moteur du terme) et d'encouragement, il exprime ainsi de manière très claire sa responsabilité de parent, soucieux de l'avenir de sa fille :

P_Lora: oui mais maintenant **je suis content** [...] je suis très content [...] oui **je suis fier vraiment** je suis fier d'elle et toujours **dès que j'ai possibilité je félicite** comme **elle était bien** comme ça mais aussi quand elle est pas bien je suis méchant [...] **les enfants toujours il faut qu'ils poussent** pour qu'il devient quelque part **pour qu'il arrive quelque part** sinon : si tu laisses si tu fais pas attention, ben

Mentor avisé et bienveillant, il prodigue également des conseils face aux situations de détresse que sa fille peut vivre à l'école :

P_Lora: parfois comme on en parle **elle dit il y a des choses que je comprends pas et moi toujours je répète** la même chose **tu demandes tu poses la question tu dis** monsieur le professeur excusez-moi peut-être je suis bête mais je n'ai pas compris est-ce que **vous pouvez m'expliquer** s'il vous plait d'une autre manière / **pour que j'apprenne**

Aussi l'encourage-t-il à aller vers l'enseignant, à demander de l'aide auprès de celui-ci afin qu'elle puisse recevoir l'aide nécessaire susceptible de lui assurer une réussite optimale dans les apprentissages scolaires.

8.3.2.7. Garder le contact avec l'école : les rencontres parents-professeurs

Les parents se sentent souvent isolés, et n'osent pas s'adresser à l'école et aux autorités scolaires. Deux raisons peuvent expliquer cela ; d'une part, un niveau souvent déclaré faible dans la langue du pays d'accueil qui leur procure un sentiment d'insécurité linguistique. D'autre part, ils considèrent l'école comme un lieu hautement symbolique, si bien que le respect des institutions et des enseignants les contraint à une certaine réserve. Bien que très impliqués dans le suivi scolaire de leurs enfants dans le cadre familial, comme nous venons de le voir, leurs contacts avec l'école, du moins pour la plupart d'entre eux se limitent aux moments des rencontres « parents-professeurs » auxquels ils participent, par ailleurs, sans faute. Ils estiment pour la plupart que les contacts plus suivis ne se justifient qu'en cas de « problèmes » ; par conséquent tant qu'il n'y a pas de problèmes, il n'y a aucune raison de « déranger » les enseignants. De ce point de vue ils considèrent que ce serait trop intrusif que de s'imposer davantage dans leurs relations avec l'école.

Certains parents nous ont confié, cependant, avoir des contacts réguliers avec l'école de leur enfant, comme ceux de Sabri :

M_Sabri: c'est pour ça moi j'essaie d'être tout le temps en contact avec les professeurs

Mis à part la mère de Sabri tous les parents nous ont affirmé n'avoir que des contacts limités avec l'école de leur enfant.

Les rencontres parents-professeurs organisées en fin de chaque trimestre pour la remise en mains propres du bulletin des élèves représentent pour la majorité des parents les moments exclusifs où ils rencontrent les enseignants de leurs enfants. Ils nous confirment cependant y aller à chaque fois et dans la mesure du possible en couple. Ces rencontres revêtent une importance extrême pour ces parents, d'ailleurs leur présence indéfectible reflète leur engagement auprès de leurs enfants. Ce faisant, ils témoignent de leur intérêt continu et profond pour les progrès et la scolarité en général de leurs enfants.

Voici quelques exemples de discours qui illustrent nos observations précédentes :

Enq : est-ce que vous venez à la rencontre parents-professeurs /

P_Manani: moi je suis allé je crois que je suis allé
une fois mais la plupart c'est ma femme qui
partait **comme moi je suis au travail** tout ça
j'ai pas trop le temps - des fois avec le
travail c'est décalé **je pouvais pas assister**

C'est ce que confirme également la mère de Manani, lorsque nous l'interrogeons pour savoir si elle a des contacts réguliers avec l'école :

M_Manani: euh **non pas du tout** comme y'avait **pas de problème avec lui** ça allait / [...] pas du tout
[...] **sauf pour chercher le bulletin** /

Enq : et là vous veniez? donc là vous rencontriez
quand même les professeurs \

M_Manani: **oui les professeurs pour euh prendre le bulletin** oui \

Enq : est-ce que vous discutiez alors à ce moment-là
avec les professeurs ou bien c'était très bref
ou?

M_Manani: non comme **c'était vite fait** ils m'ont dit
avec Manani **on a pas de souci** on a pas de
problème, **c'était rapide** / ((rires)) c'était
rapide y'avait juste quelques petits trucs
sinon c'était rapide hein

De même, les parents de Lora affirment avoir eu des contacts avec l'école et les professeurs de leur enfant lors de ces moments de rencontres.

M_Lora: j'allais/ **pas beaucoup mais quand rendez-vous, profs, directeur, avec parents** \

P_Lora: oui **de temps en temps** on avait des contacts
réguliers avec le collège [...] **avec son professeur principal** aussi plusieurs fois

Lorsque nous les avons interrogés sur les raisons de leurs contacts limités, tous nous ont répondu que tant qu'il n'y avait pas de problème avec leur enfant ils considéraient que le contact ne se justifiait pas :

M_Emeliya: **il y a pas problème** je discute la professeur
monsieur P

P_Lora: cette année je connais pas tous les professeurs
je connais deux trois **je vais pas très souvent**
au collège **comme il y a pas de soucis**

Les contacts avec l'école ne se justifient à leurs yeux que lorsqu'ils sont officiellement invités à ces moments de rencontres qu'ils prennent à cœur de respecter ; cependant, il leur semble injustifié de s'imposer en dehors de ces moments si cela ne se justifie pas par une demande de la part de l'institution ou alors par un « problème ». Il nous semble important de préciser ce point car cette discrétion dont font preuve les parents vis-à-vis de l'institution scolaire peut donner lieu à des malentendus comme nous l'avions précisé plus haut. Il est ainsi important d'insister sur les raisons à l'origine de cette discrétion. On voit même ici que bien que la langue de l'école ne soit pas toujours maîtrisée cela ne les empêche en rien de se rendre à ces moments de rencontres, qui revêtent une importance particulière dans la mesure où ils concrétisent et illustrent leur engagement parental.

8.3.2.8. S'assurer du bon comportement de leur enfant auprès des enseignants

La participation à la rencontre parents-professeurs donne l'occasion aux parents de s'assurer, en plus du travail scolaire, du suivi comportemental de leur enfant. Ainsi la dimension éthique, par le biais notamment du respect vis-à-vis des professeurs, est primordiale aux yeux de ces parents :

Enq : est-ce que vous discutez avec les professeurs de votre enfant /

P_Manani: oui **on discute avec eux** comment il se comporte **s'il se comporte bien ou pas**

M_Manani : oui **je demande comment il se comporte** à l'école euh dans la cour dans les classes euh **si tout va bien** / des fois y'avait des petits trucs mais ça va

P_Lora: comme il y a pas de soucis - moi comme j'ai l'occasion que je vais au collège pour quelque chose **je pose toutes les questions** que ça m'intéresse **s'il est bien** s'il y a **un problème avec une matière** quelle matière **ou avec quelqu'un** - mais jusqu'à maintenant tout ce contrôle **tout est positif**

Comme l'illustrent ces propos les questions des parents concernent en premier lieu de comportement scolaire de leurs enfants. Les valeurs familiales et de respect envers les professeurs et l'institution scolaire en général revêtent une importance particulière pour eux dans la mesure où les parents assument l'interface entre le domaine privé, familial et la sphère publique, incarnée par l'école.

8.3.3. Les attentes vis-à-vis de l'école

Aux yeux des parents, l'école représente à la fois un moyen de socialisation et une source de connaissance. Il ressort des discours des parents qu'une de leurs premières préoccupations concerne l'apprentissage de la langue française. Le rôle primordial de la langue se joue aussi bien sur le plan de la socialisation notamment pour trouver des amis, que sur le plan des apprentissages scolaires. Tous relèvent les difficultés de socialisation des débuts, qu'ils imputent entièrement à la non-maîtrise de la langue par leur enfant. Ils nous font part également de leurs attentes élevées quant à ce que l'école peut apporter en termes de savoirs et de connaissances.

8.3.3.1. Apprendre la langue : le français avant toute chose

L'apprentissage du français par leurs enfants relève d'une importance capitale pour tous les parents interviewés. Ils semblent tout à fait conscients des répercussions que cela implique dans la vie de leurs enfants. La ségrégation/ exclusion sociale que peuvent vivre leurs enfants dans le cadre de l'école en relation avec les pairs mais aussi dans leur vie sociale à l'extérieur de l'école est une des plus importantes préoccupations des parents.

L'autre préoccupation dans le discours de la majorité des parents est l'importance accordée à la réussite scolaire qui passe forcément par l'apprentissage du français. Il revêt ainsi une attention particulière : plusieurs parents nous ont fait part de leurs préoccupations quant à l'apprentissage du français qui sera proposé à leur enfant à l'école. Le fait de savoir qu'il y aura une personne qualifiée et spécifiquement vouée à cette tâche, qu'est l'enseignant du français langue seconde, est particulièrement rassurant pour les parents.

P_Sabri: oui pour euh : pour l'inscription ici ils nous
ont expliqué les programmes le calendrier et

tout et aussi pour **le soutien scolaire [en français] pour vous** c'est la même chose ils ont tout expliqué [...] le principal du collège [...]et c'est lui aussi qui a téléphoné à l'école à Mulhouse

M_Sabri: à ce point-là rien à dire

P_Sabri: oui il y a appelé deux-trois fois pour **insister que l'enfant il commence tout de suite**

Lorsque les élèves nouvellement arrivés en France se retrouvent dans des villes autres que les grandes agglomérations, il n'existe pas forcément de structures spécifiques sans les collèges de proximité. C'est pourquoi, des conventions peuvent être signées avec des établissements relativement proches afin d'assurer un suivi spécifique en français langue seconde à ces élèves. C'est le cas qu'ont connu les parents de Sabri, d'où un certain nombre de difficultés administratives et organisationnelles qu'ils ont dû affronter. L'impatience des parents à ce que les cours commencent au plus vite reflète l'importance mais aussi l'urgence de l'apprentissage du français à leurs yeux.

Rassurés de savoir que leur enfant sera pris en charge spécifiquement pour lui assurer un apprentissage aussi rapide que possible de la langue de l'école est particulièrement saillante :

P_Lora: et après comme on a inscrit Lora au collège déjà le professeur lui a **expliqué qu'il y a un professeur qui va s'occuper un cours de français spécial**

Enq : hum hum

P_Lora: ce qui **a calmé un peu** comme ça qu'il l'a **encouragée**

Ces propos illustrent également l'inquiétude que fait naître l'apprentissage du français, aussi bien pour les parents que pour l'enfant lui-même. Savoir comment cela s'organisera concrètement permet de rassurer les deux parties.

L'urgence ressentie par les parents quant à l'apprentissage de la langue française témoigne de leur implication et de l'attention particulière quant au bien-être et à la réussite de leur enfant.

P_Lora: oui dès que je pouvais je parlais avec elle **je lui expliquais** que **tout ça vient tout doucement** que les choses qui sont **le plus importants** pour

que tu arrives à avoir ce que tu cherches c'est
que **tu apprends d'abord la langue** j'ai dit tout
ça **ça vient tout doucement pas tout de suite**
personne moi aussi j'ai été comme ça **tous les**
étrangers qui viennent en France c'est comme ça

La condition des étrangers en exil est mise en lien pour mettre à distance et donner une perspective. Il faut en effet passer par là afin de faire ensuite partie de la communauté nouvelle, de communiquer, de s'intégrer et de trouver des amis. Le soutien du parent à travers ses conseils est primordial : il joue son rôle de parent à la fois protecteur et conseiller mais aussi met-il en perspective son propre vécu tout comme celui de tous les individus qui ont eu à faire le choix de quitter leur pays et sont par conséquent devenus des immigrés.

L'arrivée dans un nouveau pays relève, certes, d'un projet familial mais c'est rarement le choix de l'enfant. Au contraire, les enfants qui arrivent sont confrontés à une perte de repères qui, à l'adolescence, est d'autant plus marquée. Certains adoptent par conséquent des attitudes de repli, comme moyen de protestation et de révolte, refusant d'apprendre la langue. C'est une forme *d'acte identitaire /acts of identity* (Tabouret-Keller 1990) par lequel l'enfant s'affirme lorsque la situation vécue lui enlève tout pouvoir d'action visible.

M_Julia : **quand elle est arrivée elle n'aime pas le français**

Enq : elle aimait pas le français

M_Julia : **elle avait dit qu'elle l'apprendrait pas**

Enq : et vous avez dit quoi / qu'est-ce que vous en pensiez /

M_Julia : parce **qu'elle a besoin de s'exprimer** avec les gens **elle va apprendre parce que c'était obligé**

Apprendre le français est une des difficultés les plus importantes que leurs enfants aient eue à vivre, selon le témoignage des parents :

M_Julia: **la langue** [...] oui parce qu'elle aime pas le français

M_Emeliya: c'est ça - un petit peu difficile **c'est la langue**

C'est pourquoi l'objectif poursuivi, à savoir l'apprentissage de la langue, revêt une importance capitale, comme le souligne le père le Lora :

P_Lora: **le plus important vraiment** c'est qu'elle a
appris la langue française c'est le plus
important pour moi

La langue conditionne le succès scolaire et la socialisation de leurs enfants. Ceci est particulièrement saillant dans l'ensemble des discours. C'est par la langue que leur enfant peut réussir les études auxquelles ils aspirent et nouer des liens d'amitié avec les autres.

8.3.3.2. *'Après elle trouvait des amis, elle parlait et elle était heureuse' : se socialiser*

La socialisation et l'intégration parmi les pairs ne peuvent se faire que par la langue. C'est le constat général que l'on peut établir à la lecture des discours des parents interrogés.

Il apparaît ainsi qu'elle détermine à la fois la possible socialisation de l'enfant tout comme le bonheur que tous les parents veulent offrir à leurs enfants à travers leur projet de migration. Il est ici perceptible que la migration au cours de l'adolescence revêt une importance particulière (Auger 2008b) car les relations avec les pairs et les groupes d'appartenances participent à cet âge grandement à la construction identitaire des adolescents. Tous les parents sont ainsi particulièrement attentifs au fait que leurs enfants ont été arrachés à leur réseau de pairs ; les amitiés étant primordiales à cet âge. Cela peut en effet expliquer l'attention particulière de certains parents ainsi que leur investissement et leur détermination à aider leurs enfants à recréer un réseau amical, comme l'illustrent les propos de cette mère :

M_Lora: mais **je voudrais aider elle** mais **elle a dit non**
((rires)) **c'est pas toi qui trouver pour moi**
copines/ c'est pas toi qui dit ça il faut avec
elle

L'engagement de cette mère va jusqu'à proposer à sa fille de la seconder dans la recherche de nouvelles « copines ». Les parents comprennent parfaitement que la vie sociale de leurs enfants a été anéantie par la migration.

Aussi, les propos de la mère de Julia soulignent l'importance de l'amitié, indispensable au bonheur de sa fille :

Enq : est-ce que **vous diriez que Julia est heureuse en France /**

M_Julia: **pas vraiment**

Enq : pas vraiment

M_Julia: parce **qu'il manque ses amis** du Nicaragua parce que là-bas c'est tout différent avec les amis aussi - **je crois qu'il manque ses amis du Nicaragua pour sortir au cinéma** tout :

Rassurer son enfant est un devoir fondamental : le soutien du parent vise notamment à soulager l'angoisse des débuts.

Aussi, l'école est le lieu de la première socialisation et en tant que tel de la rencontre avec l'altérité. L'immersion en classe ordinaire et dans l'école en général est signe d'angoisse pour les élèves. Comme nous l'avons montré à partir des discours d'élèves, se confronter au regard de l'autre, assumer sa différence, ne sont pas choses faciles lorsqu'on vient d'arriver. Lier des contacts, des amitiés avec des camarades de classe n'est pas facile pour ces élèves. C'est ce dont témoignent les discours des deux mères :

Enq : comment ça se passait dans le collège avec les autres élèves?

M_Lora: mais **il y a personne qui accepte elle**, il y a personne qui accepte pas elle\ **parce qu'elle est étrangère**, elle :: personne pense Lora élève **pensent elle comprend pas tout** ::

M_Sabri: les deux premières semaines qui sont passées un jour il est venu chez moi **il m'a dit maman je retourne pas au collège** et les larmes aux yeux donc **j'ai pleuré avec lui j'ai pleuré** - pourquoi Sabri / **il m'a dit que quand il prononce un mot il le prononce pas bien et les autres dans la classe ils rigolent**

Le regard porté par les pairs sur ces élèves venus d'ailleurs met en évidence les difficultés auxquelles ces derniers doivent faire face. Etre considéré comme celle qui « *comprend pas tout* » (M_Lora) voire qui ne comprend rien, ou encore lorsqu'il s'aventure à prendre la parole « *les autres dans la classe ils rigolent* » (M_Sabri) s'exposant ainsi aux moqueries des autres. Les parents réalisent la difficulté de la tâche devant laquelle se retrouvent leurs enfants. Ils jouent leur rôle protecteur afin d'assurer le soutien psychologique et émotionnel dont les enfants ont besoin afin d'affronter les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien, difficultés

spécifiques qui résultent de la migration. Ainsi la mère de Sabri décide tout de suite à réagir afin d'essayer de résoudre ce problème :

M_Sabri: [...] la dernière fois il est venu avec les larmes aux yeux il m'a dit **je peux plus** - alors l'après-midi **je suis allée au collège j'ai parlé avec le directeur avec le prof principal** et tout ça **ils ont fait le nécessaire**

P_Sabri: oui ils ont fait **une réunion** tout ça une **réunion urgente**

M_Sabri: tous les élèves et tout ça **j'oublie jamais ça ils ont fait un bon pas** et c'était la première et la dernière fois

Cette mère a eu le courage d'aller vers le corps enseignant pour solliciter leur soutien et résoudre le problème auquel son fils se heurtait depuis des semaines. La réaction positive et l'écoute bienveillante de la part de ces derniers puisqu'« *ils ont fait une réunion urgente* », (P_Sabri) ce qui a particulièrement marqué ces parents, « *j'oublie jamais ça* » (M_Sabri). L'attention particulière et la réaction immédiate du corps enseignant a permis à cet enfant de retrouver une sérénité dans la classe et dans l'école.

Aussi, prodiguer conseils et soutien pour montrer à son enfant que l'on est conscient des épreuves qu'il traverse est primordial pour ces parents. L'extrait suivant illustre parfaitement le rôle des parents dans ce processus :

P_Sabri : oui on lui a **expliqué** on lui a dit voilà **avec le temps tu commences à comprendre** t'en fais pas ça dure **pas longtemps** deux mois trois mois **tu commences à dialoguer** avec eux et **tu fais des amis** et tout ça **et c'est ça ce qui est arrivé**

M_Sabri: depuis **ceux qui se moquent de lui ils sont devenus copains**

La socialisation à travers les amis ne peut se faire que par l'apprentissage de la langue ; encore faut-il à l'enfant faire le premier pas, se risquer à dire une phrase initiale pour que, chemin faisant, il acquiert courage et goût à l'échange entre amis.

C'est ce qu'explique ce parent avec une pédagogie qui, désormais, a fait ses preuves :

P_Lora: [...] je lui ai **aidé** avec **les conseils** ce qu'elle pouvait faire **pour qu'elle va trouver des amis** parce que tu peux pas trouver des amis avec

les :: il faut que tu parles même une phrase
il faut que tu parles et si tu parles pas tu
peux pas trouver : rien : et si tu parles même
un petit peu même comme moi et sa maman c'est
déjà pas mal voilà **elle a compris ça** et puis :
c'est **tout doucement** tout doucement après -
après elle trouvait des amis, elle parlait et
elle était heureuse

Rassurer son enfant et la conseiller pour qu'elle puisse nouer des liens avec ses pairs est donc primordial pour ce père. De par son soutien, le père de Lora a encouragé sa fille à persévérer dans l'apprentissage de la langue, le seul moyen lui permettant de sortir de l'isolement social qu'elle pouvait ressentir. Ses efforts ont été récompensés puisqu'« *après elle trouvait des amis, elle parlait et elle était heureuse* ».

8.3.3.3. *Apporter des connaissances*

Accéder aux connaissances grâce à l'école est également important puisque cela engage l'avenir de leurs enfants. Comme nous le précisent les parents, il est ainsi indispensable pour eux qu'ils continuent à parfaire non seulement leurs connaissances linguistiques mais aussi leur culture générale. Comme l'explique le père de Lora, l'enseignement est porteur d'une dimension humaniste car il est à même de faire de sa fille une personne curieuse, ouverte sur le monde moderne et cultivée. Les connaissances scolaires sont ainsi mises au service du développement d'une culture générale qui lui permettra d'accéder à une meilleure compréhension du monde qui l'entoure :

P_Lora: voilà par exemple comme il passe qu'est-ce que
je vous donne comme exemple **comme il passe à**
Paris au centre-ville elle voit la tour Eiffel
elle va dire ah regarde tour Eiffel pas qu'elle
va dire **mais c'est quoi cette colonne-là c'est**
quoi ça de ferraille /

Enq : oui oui

P_Lora: tu vois **c'est la différence quand tu sais tu**
peux quand tu connais qu'il y a autre chose

S'ouvrir au monde grâce aux connaissances apportées par l'école est clairement exprimé par ces propos. Il en est de même pour les connaissances disciplinaires qui servent un objectif d'avenir, celui de la réussite scolaire et l'obtention d'un diplôme, d'un métier :

P_Lora: c'est de toutes les matières de maths d'histoire de langue [...] **il y a des choses que tu connais et ça c'est plus important** - les notes si j'ai 20 ou 10 c'est bien [...] **mais ce qu'il reste c'est pas les notes** qui restent après **il reste ton bagage**

L'école est ainsi à même d'apporter le « bagage » nécessaire à l'accomplissement des objectifs fixés. C'est ce qui est reflété également par le discours de la mère de Julia qui, par ailleurs, remarque que sa fille arrive à satisfaire aux exigences de l'école grâce aux connaissances acquises antérieurement, dans son pays d'origine.

M_Julia: je sais pas parce qu'ici **toutes les matières qu'elle voit elle le sait - seule c'est la géographie et l'histoire** mais autrement matière elle le sait déjà

Enq : qu'est-ce qui est important pour vous / pourquoi voulez-vous qu'elle continue à aller à l'école /

M_Julia: pour **gagner son diplôme pour s'en sortir**

Enq : oui

M_Julia: une **carrière professionnelle**

On lit également en filigrane que l'investissement, les sacrifices auxquels elle et son enfant ont consenti rejaillissent sur ses performances scolaires actuelles. Il lui suffit donc de parfaire les connaissances plus spécifiques, comme l'histoire et la géographie. Ces nouvelles connaissances, couplées avec celles acquises dans son pays, lui permettront d'assurer son avenir « *pour gagner son diplôme pour s'en sortir* » et choisir « *une carrière professionnelle* » à la hauteur de ses aspirations. La confiance en ses acquis mais aussi dans les possibilités offertes par l'école lui permet d'envisager un avenir meilleur pour son enfant.

8.3.3.4. *Vision de l'avenir de leurs enfants*

Bourdieu fut le premier à s'intéresser aux liens qui existent entre les choix des familles pour la poursuite d'études de leurs enfants et les chances que ses derniers pouvaient espérer avoir par les études. Il a formalisé sa réflexion autour des questions de réussite scolaire et d'ascension sociale (Bourdieu, 1966) en mettant en lumière deux aspects déterminants dans les décisions des individus, à savoir les espérances subjectives et les chances objectives qu'ils croient avoir :

La structure des chances objectives d'ascension sociales [...] des chances d'ascension par l'école, conditionne les attitudes à l'égard de l'école – attitudes qui contribuent pour une part déterminante à définir les chances d'accéder à l'école, d'adhérer à ses valeurs ou à ses normes et à y réussir, donc de réaliser une ascension sociale – et cela par l'intermédiaire des espérances subjectives qui ne sont que les chances objectives intuitivement appréhendées et progressivement intériorisées.

(Bourdieu, 1966 :332)

Dans le cas des élèves nouvellement arrivés, les parents projettent sur leurs enfants un idéal de réussite et d'ascension sociale. Cela constitue d'ailleurs une des motivations pour lesquelles ils choisissent de quitter leur pays d'origine.

Les études universitaires : sésame de la réussite sociale

Offrir un meilleur avenir à leurs enfants, leur permettre de faire des études de qualité pour réussir leur vie d'adultes constitue une des premières motivations des parents immigrés. Tous, sans exception, ont pour projet de voir leurs enfants poursuivre des études supérieures et les estiment capables d'y arriver. Croire dans les chances de réussite de son enfant est la première des motivations pour celui-ci. Ceci dit, tous semblent conscients du fait que l'effort en termes d'investissement doit être maintenu. Aucun parent ne prend cela pour acquis. A la question « *pensez-vous que votre enfant soit capable de poursuivre ses études à l'université ?* » tous ont ajouté en plus d'un oui affirmé « *s'il/elle continue comme ça* » ou des variantes avec des significations similaires. Il ressort de leurs réponses qu'ils sont conscients des changements possibles dans l'attitude face au travail de leurs enfants. C'est d'ailleurs ce qui motive leur suivi très rapproché et les trésors d'imagination qu'ils développent pour mettre en place des stratégies de suivi et de soutien de la scolarité de leurs enfants, comme nous l'avons décrit plus haut (à l'exception d'une mère qui adopte l'attitude de responsabilisation, mais elle n'accorde pas pour autant moins d'intérêt à la réussite scolaire et aux possibilités de poursuite des études de son enfant).

S'inscrire dans la lignée familiale à travers les études universitaires est une évidence pour cette mère. Il n'en serait pas autrement de toute manière puisque c'est quelque chose d'« héréditaire » :

Enq : est-ce que vous pensez qu'elle est capable de
faire des études à l'université /

M_Julia: oui oui **tout dans ma famille est allé à l'université**

Enq : tout le monde est allé à l'université

M_Julia: je crois qu'**elle n'est pas une exception**

Enq : oui

M_Julia: moi j'attends les deux petits **l'autre fille elle a fait l'informatique à l'université**

Enq : oui

M_Julia: **moi j'avais fait la chimie**

Enq : hum hum

M_Julia: tous mes frères aussi **tout le monde est allé à l'université**

Enq : oui et donc c'est important pour vous qu'elle fasse pareil

M_Julia: pour moi je pense que **c'est quelque chose d'héréditaire** parce que

Enq : héréditaire

M_Julia: **oui**

Enq : ah oui intéressant (rires) d'accord

M_Julia: les voisins là-bas au Nicaragua je dis comme ça que **toute votre famille était à l'université c'est quelque chose héréditaires** comme ça

L'ambition des parents est perceptible à travers tous les discours. C'est bien ce que traduit le recours aux verbes liés à la modalité de la volonté (« je veux » / « je ne veux pas ») lesquels incarnent et affichent l'énergie sans faille qui sous-tend tous leurs efforts voire leurs sacrifices. Oserait-on dire qu'il en va de la foi même des parents qui, à travers la réussite de leur enfant, donnent sens à leur vie en France.

C'est aussi cette fidélité à l'espoir mis dans l'immigration qui fait que tous sont persuadés de voir leurs enfants accéder, grâce aux études, à un avenir professionnel gratifiant et épanouissant sur le plan personnel.

Croire en leurs potentialités est aussi à la hauteur des efforts de toute la famille, à savoir le travail scolaire de l'enfant approuvé par les notes et les remarques, l'investissement parental par la présence et le soutien indéfectible. Tous les espoirs sont ainsi placés dans l'avenir de leurs enfants :

P_Lora: moi **je veux** qu'elle va **continuer en université** qu'elle va **faire ses études** dans un métier en médecine santé et après on verra s'il y a des choses que ça plaît ou pas **je ne veux pas qu'elle pousse qu'elle force trop** - c'est elle

bien sûr qui va choisir **c'est pas tout à fait facile à 15 ans tu vas choisir qu'est-ce que tu vas devenir**

L'ambition des parents à voir leurs enfants poursuivre les études après le lycée était unanime. De plus, tous s'accordent à dire que le plus important est que leurs enfants puissent choisir une voie qu'ils aiment afin de pouvoir exercer un métier qui leur convienne et qui leur permette de se réaliser. Bien que certains parents aient quelques préférences et aimeraient voir leurs enfants s'engager dans telle ou telle direction, aucun d'eux n'impose de choix à son enfant. Tous semblent convaincus que, le moment venu, leurs enfants feront le bon choix car « *c'est pas tout à fait facile à 15 ans tu vas choisir qu'est-ce que tu vas devenir* ». C'est ce qui leur importe par dessus tout.

8.3.3.5. *Avoir un métier/un diplôme*

Faire des études universitaires est un moyen d'accéder à un diplôme qualifiant pour pouvoir exercer le métier que l'on aime. C'est le sentiment général des parents que nous avons interrogés. C'est pourquoi tous les parents veillent à assurer des conditions qui permettent à leurs enfants d'y parvenir. Assurer leur rôle de parent comme nous l'avions montré plus haut est une stratégie commune à tous pour que leur enfant ne dévie pas du bon chemin. Comme l'exprime ce père :

P_Sabri: **il doit faire son travail** son travail c'est quoi / le bon comportement le respect choisir les amis et l'étude parce **qu'un jour quand il est grand il a ses diplômes il va travailler** moi je demande pas qu'il me donne de l'argent **je serai fier de lui**

Le père de Sabri rappelle ici les fondements éducatifs que la famille met en avant comme éléments essentiels : un « *bon comportement* » et le respect sont primordiaux. La socialisation par le choix des amis, de bons amis, pourrions-nous ajouter. Puis « l'étude » essentielle à l'accomplissement et à la réussite. L'objectif final étant l'obtention de diplômes qui assurément permettront d'obtenir un travail, un travail que l'on aura choisi et non pas subi et qui, de plus, représentera l'aboutissement de l'investissement familial, comme le reflètent les propos du père « *je serai fier de lui* ». Le rêve familial sera accompli par l'enfant qui aura réussi ses études et trouvera un bon métier ; ainsi retrouvera-t-il un statut social et un capital

social en accord avec les aspirations familiales. Les propos suivants apportent encore plus de clarté quant à l'importance de voir réussir son enfant, de le voir accomplir l'ascension sociale dont on a soi-même fait le deuil.

P_Sabri: **je veux pas voir mon enfant** avec je sais pas
avec la pioche dans les jardins il travaille
comme ça à manier - en plus l'aspect de SF tout
ça c'est pas pour les travaux il a un bon
aspect il a un beau visage **moi j'espère le voir**
quelque chose dans la société française.

Le souhait d'une vie plus facile, plus heureuse ressort très nettement de ces propos. De plus on aperçoit le côté affectif qui entre en jeu tout comme la réalisation des espoirs que l'on n'a pas pu soi-même réaliser. L'intégration dans la société d'accueil est un point important de ce discours « *moi, j' moi j'espère le voir quelque chose dans la société française* ». C'est dire implicitement à quel point le père a intériorisé tout une hiérarchie de valeurs attachée au travail manuel plutôt dévalorisé à ses yeux (de par son métier aussi, peut-être) alors que l'obtention de diplômes garantirait à son fils un statut objectif, reconnu par tous « *quelque chose* », à l'abri de la dégradation physique « *il a un bon aspect il a un beau visage* » et sociale qu'implique le travail d'un ouvrier. L'espoir de la réussite sociale, qui passe par le travail, lui permettra l'intégration dans la société pour devenir « *quelqu'un* » ou « *quelque chose* » et, de surcroît, « *bien placé mais pourquoi pas il aura une bonne place ici* » (M_Sabri).

Les propos de la mère viennent souligner avec force les propos précédents. L'espoir d'une intégration réussie par l'obtention d'une « *bonne place* » au travail mais aussi dans la société est souligné avec force « *mais pourquoi pas ?* ». De fait, tous les espoirs (dont ceux, par procuration, d'une forme de seconde chance sociale) sont placés dans l'enfant et dans sa réussite future. C'est ce que mettent en lumière les propos du père :

P_Sabri : **moi j'ai pas eu cette occasion**

Lorsqu'on a fait le deuil de sa propre réussite, c'est donc à travers l'enfant que la famille réalisera son rêve d'ascension sociale et d'intégration tant désirée.

P_Sabri: parce que **je serai content quand je vois** Sabri
bien placé réussir voilà il a **son travail sa**
maison sa femme sa copine sa voiture tout ça je
serai : franchement **je meurs tranquille**

L'espoir placé dans l'avenir et leur investissement dans l'éducation de leur enfant donne sens à leur existence. Leur bonheur de voir leur enfant réussir sa vie justifie les sacrifices consentis.

D'autres parents expriment aussi l'importance que revêt à leurs yeux l'obtention d'un diplôme. Les parents de Manani s'expriment ainsi :

M_Manani: si on n'a **pas de diplôme** on n'a **pas de travail / on peut pas faire le travail qu'on veut** \ si on n'a rien si vous avez pas de diplôme le travail qu'on vous donne c'est ça que vous allez faire \ sinon c'est rien \ **vaut mieux le choisir son travail**, on veut faire quoi après, c'est mieux, **donc il faut travailler à l'école/**

Enq : oui

M_Manani: **sinon on n'est rien /**

Dans les propos de cette mère, on voit se dessiner un lien cause / conséquence entre obtention d'un diplôme et accès au marché du travail. Le diplôme donne le pouvoir de choisir son emploi « *vaut mieux le choisir son travail* » et ce choix est entièrement soumis à la réussite scolaire « *donc il faut travailler* ». Car « *si on n'a pas de diplôme on n'a pas de travail* » et de fait « *on n'est rien* ». La réalisation de soi, son existence est entièrement soumise à l'obtention d'un emploi que l'on aura choisi. C'est dans le même sens que va également la réflexion du père de famille :

P_Manani: franchement c'est bien ça aide de nos jours il y a que ça [l'école] qui marche si tu vas à l'école si tu sors **sans diplôme pour moi t'es pas gagnant** c'est intéressant au moins si tu fais l'école jusqu'à la fin **tu sais qu'à la fin tu as un diplôme tu peux trouver du travail plus facilement** mais sinon sans diplôme c'est difficile quand même de trouver du travail [...] **avec un diplôme t'es mieux inséré**

La réussite sociale et l'intégration, « *avec un diplôme t'es mieux inséré* », passe très clairement par l'école « *de nos jours il y a que ça qui marche* ». L'école est le seul moyen d'obtenir un diplôme qui, à son tour, permettra de « *trouver du travail plus facilement* ». On voit ainsi dans les propos des deux parents qu'ils partagent tous deux la même vision de la

réussite scolaire, en l'occurrence celle pour qui seule l'obtention d'un diplôme est la condition sine qua non pour trouver un emploi que l'on aura choisi.

Le père de Lora, quant à lui, exprime son souhait de voir son enfant embrasser son avenir avec l'espoir familial de la voir réussir dans la vie professionnelle :

P_Lora: pour l'avenir on va voir on verra **l'avenir il est devant elle**
[le plus important] pour moi c'est **qu'elle va finir sa scolarité avec un métier** c'est plus important qu'elle a un métier un diplôme - pas tout à fait le diplôme mais **un métier** qu'elle maîtrise **qu'elle va être libre après pour vivre librement**

Ici, le père de Lora fait une différence essentielle, le diplôme est important mais ce n'est pas que cela, c'est surtout un moyen d'aboutir à un métier, à un vrai métier « *qu'elle maîtrise* ». Ce n'est pas tant le diplôme en lui-même qui compte mais la qualification pour un travail qui de plus représente la liberté, l'indépendance en quelque sorte, puisqu'il permet de « *vivre librement* ». Les difficultés financières sont en arrière-plan de la discussion, l'ascension sociale permet de retrouver le capital social et économique à travers un métier qualifié. De plus, la confiance en l'avenir de son enfant dont témoigne ce père en disant « *l'avenir est devant elle* » résume parfaitement le projet migratoire de la famille et les sacrifices consentis par les parents.

8.3.4. La place des langues familiales les stratégies de soutien

8.3.4.1. De l'importance des langues familiales

Tous les parents que nous avons interrogés nous ont confirmé utiliser leur(s) langue(s) d'origine à la maison et à quel point c'était important pour eux de la maintenir. Une famille cependant avait une vision un peu différente des autres. Le recours à la langue bulgare dans le cadre familial se fait parce que c'est « *plus facile* » voire « *automatique* » et parce que cela ne

nécessite pas une attention particulière, dans la mesure notamment où il est impossible de l'oublier :

M_Lora: plus facile, **plus facile** ((rires)) parle bulgare et :: euh je sais pas c'est :: **automatique**

P_Lora : mais **on peut pas dire qu'on garde cette langue** tout simplement **c'est une langue qu'on peut pas oublier**

Enq : hum hum pourquoi /

P_Lora : parce que c'est la langue **qu'on a appris quand on était petit**

Cependant, la mère de Lora affirme qu'un jour son souhait serait de parler français, y compris à la maison. Lorsque nous lui avons posé la question concernant les raisons de ce choix, elle nous a répondu ainsi :

M_Lora: oui ça **peut-être c'est notre faute** parce que quand parle bulgare **il faut parler ici en France** mais

Enq : pourquoi vous dites ça?

M_Lora: mais parce que c'est **plus facile quand sorti Mulhouse** quand : **contacter avec autres personnes/**

Enq : vous pensez donc qu'il faudrait parler à la maison aussi français?

M_Lora: oui oui, **je pense oui**

Enq : uhum/ ((rires))

M_Lora: je pense **bientôt on est commencé parler en français, oui/**

On perçoit en tout premier une sorte de gêne voire de culpabilité « *peut-être c'est notre faute* » liée au recours à la langue d'origine dans les conversations familiales.

Etonnée de cette réponse, nous nous sommes interrogée sur les raisons qui poussent cette famille à adopter un tel discours. Une première hypothèse plausible serait peut-être liée à notre statut d'enseignante, et qui aurait poussé ces parents à nous exposer un discours convenu, largement véhiculé dans la société notamment par les médias. Pourtant, pour éviter cet écueil nous avons pris soin de préciser que nous même sommes d'origine étrangère même si la plupart des parents le savaient déjà ou l'ont remarqué du fait de notre accent. En faisant référence à notre propre parcours migratoire, nous pensions les mettre davantage en confiance et les ouvrir à un dialogue plus libre de par nos expériences partagées. Nous restons convaincue que ce point en commun nous a permis d'avoir des conversations plus détendues

et plus ouvertes. Nous avons donc essayé de trouver d'autres explications possibles à partir de leurs discours respectifs. Sans nier que notre statut ait pu influencer la réponse des parents, nous pencherons plutôt vers deux autres explications possibles qui pourraient justifier les réponses des parents. Après observation attentive de leurs discours respectifs, nous avons relevé premièrement, que le projet familial est très clairement affiché. Leur désir d'intégration et l'adoption des codes du pays d'accueil sont présents dans l'ensemble de leur discours. De fait, ils préfèrent avoir des contacts avec des « autochtones », comme le précise la maman « *mais moi ici j'ai une co- une bonne copine, mais bonne copine elle est française* » (M_Lora). L'investissement familial dans le projet d'intégration transparait dans les discours allant jusqu'au désir d'adoption la langue du pays « *je pense bientôt on est commencé parler en français, oui* », y compris dans le cercle familial.

Une deuxième raison qui pourrait expliquer le choix des parents serait sous-tendue par une vision instrumentale, fonctionnelle des langues en présence. Leur utilité s'apprécie en fonction de l'usage qu'on peut en faire. Cela est mis en avant dans le discours de la mère :

M_Lora: normalement, ici, quand **ici français et allemand**, allemand parce que c'est
Lora : et **anglais**
M_Lora: anglais anglais **mais ici personne parle** parle pas beaucoup **anglais**\ je sais pas mais moi je pense comme ça\
Enq : uhum, uhum/
M_Lora: bulgare, qui prend, c'est ::
Enq : ben on sait jamais
M_Lora: à deux ou trois personnes [...] pour ça parce qu'après avec **cette langue elle ne peut pas utiliser où**/

Proche des frontières allemande et suisse, la mère de Lora voit une opportunité d'emploi pour deux langues uniquement, le français et l'allemand. Lorsque Lora rappelle qu'il y a aussi l'anglais, langue qu'elle aime et apprend, la mère est très claire dans ses arguments « *mais ici personne ne parle anglais* ». La valeur de la langue bulgare sur le marché linguistique est inférieure aux autres langues : « *cette langue elle ne peut pas utiliser où* ». Ici, le français a une place de choix; viennent ensuite les autres langues l'allemand et éventuellement l'anglais. Cette vision pourrait aussi soutenir le choix familial quant à l'investissement des ressources dans l'apprentissage du français. Un argument supplémentaire vient corroborer cette possible explication :

M_Lora: oui **il faut un petit peu plus parler français plus fait tout en français**
Enq : uhum/ d'accord\
M_Lora: parce qu'après j'imagine université **pas parler bulgare** ((rires)) mais oui quoi/

Les projets de poursuite d'étude à l'université rendent caduc le recours au bulgare « *pas parler bulgare* ». En effet, cette mère souhaite assurer un maximum de chances à sa fille pour qu'elle réussisse ses études, quitte à oublier sa langue.

Pour les parents de Lora, la possibilité de suivre des cours en bulgare ne serait pas bien vue, elle entrerait en concurrence avec l'apprentissage du français dont l'objectif de maîtrise est au premier plan :

Enq : s'il était possible d'utiliser la langue dans certains cours à l'école qu'en penseriez-vous/
P_Lora: moi je pense que **c'est pas bien**
Enq : pourquoi /
P_Lora: parce que : **le but c'est qu'elle va apprendre le français**
Enq : hum hum
P_Lora: et si tu apprends les matières dans ta langue **ça va être beaucoup plus dur pour que tu vas apprendre le français** et la vie c'est la même chose dans la vie
Enq : hum d'accord
P_Lora: ça va être **beaucoup plus compliqué**

M_Lora: **je pense non** parce que **ici avec qui, pas beaucoup bulgare ici**\

Vu qu'il n'y a personne avec qui parler, la mère réitère à plusieurs reprises qu'elle ne voit pas l'utilité du bulgare et son maintien dans la famille :

M_Lora : elle **veut rester ici**, en France/ et :: **pas besoin langue maternelle** langue bulgare\

Il ressort donc de ces discours à la fois une vision instrumentale des langues mais aussi la volonté de s'intégrer au plus vite, intégration qui à leurs yeux passe obligatoirement par l'apprentissage du français. La crainte que le recours à la langue maternelle entrave l'apprentissage du français est aussi clairement perceptible.

Pour les autres parents, il est important de transmettre ou de soutenir la/les langue(s) familiale(s). Tous déclarent l'utiliser en famille et avoir mis en place des stratégies pour la/les soutenir.

A la question « *est-ce important pour vous de parler votre langue à la maison ?* », les parents sont affirmatifs et apportent les arguments suivants :

M_Manani: et ben sinon en fait comme il y a j'ai des
enfants qui sont nés ici **sinon ils vont pas le
comprendre en fait**

Enq : voilà d'accord d'accord

M_Manani: **pour partir en Afrique** ils comprennent rien
de la langue en fait

Par ailleurs, la mère de Manani nous fait part des nombreuses langues familiales qui coexistent et auxquelles elle a recours pour les transmettre à ses enfants : « *on utilise le wolof, le soninké et un peu l'arabe en fait et le peul* » (M_Manani). Elle souhaite les transmettre à ses enfants qui sont nés ici et, de fait, maintenir le contact avec le pays d'origine. Elle leur enseigne la langue orale; l'écrit n'intervient que « *un peu pour l'arabe* » (M_Manani).

Se voir offrir la possibilité de poursuivre l'apprentissage des langues familiales dans le cadre de cours dispensés à l'école est plébiscité par les parents (sauf les parents de Lora). En voici quelques arguments :

M_Manani: ben **ce serait bien** en fait

Enq : oui pourquoi

M_Manani: comme ça **les enfants ils vont apprendre**

Pour la mère de Julia, tout comme pour celle de Manani, la transmission des langues devrait pouvoir se faire par tous les moyens afin de sauvegarder ou transmettre la culture et les langues d'origine :

M_Julia: **parce qu'il faut la conserver** parce que le
français il écoute la télé l'école pour
apprendre le français **mais l'espagnol c'est
plus difficile que le français** il faut **qu'elle
l'apprenne à la maison** pour conserver la langue
maternelle

Enq : oui et pourquoi c'est important pour vous de la
conserver /

M_Julia: **parce que c'est notre langue** et aussi **il faut
la conserver**

Le rôle des parents dans la transmission familiale des langues est souligné car l'environnement exolingue fait qu'il est nécessaire de faire des efforts et de mettre en place des stratégies pour y arriver. De plus, l'aspect identitaire de la langue est ici mis en avant « *c'est notre langue* ». Doter ses enfants d'une identité plurielle qui traduit les appartenances et les filiations est capital pour cette mère. De plus, pour la mère de Julia, c'est aussi très important de transmettre à ses enfants nés en France la langue et la culture familiale.

Posséder plusieurs langues est également une richesse et représente un atout sur le marché du travail :

M_Julia: et comme ça **il y a plus d'opportunités dans le travail**
Enq : oui
M_Julia: s'ils parlent d'autres langues, **ils ont plus que les autres**

Pour les parents de Sabri tout comme pour la mère de Julia, il s'agit d'une richesse qu'il faut préserver :

Enq : pourquoi c'est important pour vous de continuer à la parler [l'italien] /
P_Sabri: c'est important pour nous c'est **logique** Sabri il est **né là-bas** il a **grandi là-bas pour lui c'est maternelle** - pour moi j'ai grandi là-bas et en plus c'est une langue : **jolie langue quand tu l'entends il y a de l'harmonie**
M_Sabri: oui et autre chose pourquoi la perdre / **c'est une langue de plus pourquoi la perdre** / c'est ça

Pour les parents de Sabri, « *c'est logique* » de continuer à parler l'italien à la maison puisque c'est la langue « *maternelle* » de leur enfant (les parents étant tous deux nés au Maroc). De plus, elle a une valeur esthétique « *jolie langue* », « il y a de l'harmonie » ce qui lui accorde une valeur supplémentaire. La mère, quant à elle, souligne la richesse que cette langue représente dans le répertoire plurilingue de son enfant « *c'est une langue de plus, pourquoi la perdre ?* ». La maîtrise de plusieurs langues est un atout dont elle aimerait que son fils bénéficie :

M_Sabri: moi j'aimerais bien que mon fils il a **l'allemand l'anglais l'italien et le français** pourquoi pas /

P_Sabri: je trouve que **les langues ont leur place dans la société**

Le père est aussi affirmatif à ce sujet et souligne la place légitime des langues, de toutes les langues, dans la société.

Plusieurs parents font le constat de la perte des langues familiales autour d'eux. La mère de Manani illustre ses propos ainsi :

M_Manani: il y a des enfants qui sont nés ici leurs parents ils sont d'origine mauritanienne ou sénégalais ils comprennent pas la langue en fait

Ce constat est également partagé par les parents de Sabri qui soulignent que leur fils n'a pas l'occasion de parler l'italien en dehors des cours de langues du lycée où il a choisi l'italien en tant que troisième langue étudiée. Pourtant ce serait une opportunité à leurs yeux :

M_Sabri: non parce qu'il **n'a pas des amis qui sont d'origine italienne**

Enq : d'accord

P_Sabri: il y en a mais **ils sont nés ici alors ils ne savent pas la langue**

M_Sabri: **ils n'ont pas la langue** ils parlent pas

P_Sabri: **ce sont des italiens mais ils savent pas l'italien**

On remarque dans ces discours le regret des parents lié à la perte des ressources linguistiques des familles immigrées installées en France. De plus, pour la mère de Julia, le fait d'être d'origine espagnole et de ne pas parler la langue de ses origines s'avère être une honte :

M_Julia: parce que je connais des gens qui sont espagnols et ils parlent pas espagnol **c'est une honte**

C'est pourquoi l'adoption de stratégies œuvrant pour le maintien de la langue familiale s'avère nécessaire.

8.3.4.2. Les stratégies familiales de maintien des langues d'origine

Les parents nous ont parlé des différentes stratégies qu'ils utilisent pour que la langue familiale puisse être sauvegardée dans la famille. Certains parents ont à leur disposition des

livres imprimés, même s'ils avouent ne pas en posséder beaucoup, qu'ils utilisent pour la lecture de contes pour les plus jeunes :

Enq : et est-ce que vous avez des livres en espagnol
chez vous /
M_Julia: oui
Enq : quel type de livre /
M_Julia: **des romans des contes pour les enfants** et
aussi **des DVD en espagnol** tous : pour les
enfants tous sont en espagnol les DVD
Enq : d'accord et est-ce que :
M_Julia: **les films aussi**
Enq : les films aussi
M_Julia: les films **tout on voit en espagnol**

Regarder des films dans leurs langues d'origine que ce soit à partir de supports DVD ou internet est également une pratique courante.

Les nouvelles technologies représentent une ressource indispensable permettant de suppléer au manque d'ouvrages imprimés dans les langues familiales. Les parents et leurs enfants nous ont signifié qu'ils y ont régulièrement recours. Ainsi, plusieurs parents nous avouent se servir d'internet pour lire les informations du pays ou même regarder la télévision locale :

M_Lora: euh :: livres, **livres oui/ mais pas beaucoup,**
pas beaucoup oui à **Bulgarie beaucoup beaucoup**
beaucoup oui mais livres non parce que à **cause**
de internet moi **je lire sur l'internet tout**
[...] **nouvelles** en bulgare, je regarde **télé en**
bulgare
Enq : et est-ce que Lora elle lit en bulgare/
M_Lora: euh :: oui, oui **Lora lire en bulgare, sur**
l'internet/
Enq : aussi\
M_Lora: oui aussi ((rires)) **tout le temps** s'occupe avec
internet/
Enq : et pourquoi, pourquoi est-ce qu'elle lit?
M_Lora: parce que :: je sais pas elle : elle sort **elle**
pas sortie/ il faut faire quelque chose/

Pour ce qui est de leurs enfants, ils confirment que ces derniers y ont souvent recours pour lire mais aussi pour garder contact avec les amis ou la famille éloignée, et ce par le biais des réseaux sociaux. La lecture ainsi que l'accès des réseaux sociaux permettent de pallier le manque d'activités et de liens sociaux dans le pays d'accueil.

D'autres parents passent par des voies plus personnelles liées davantage à la culture familiale et transmise aussi par la religion. Ainsi pour la mère de Emeliya, il est extrêmement important que sa fille puisse, tous les jours, lire la Bible en amharique :

Enq : est-ce que vous avez des livres dans votre langue donc en amharique euh : ici chez vous /
M_Emeliya: chez moi / **oui oui**
Enq : et quel genre de livre vous avez en amharique /
M_Emeliya: **c'est la religion**
Enq : oui **des livres religieux** d'accord euh : ok - et est-ce que Emeliya lit des livres dans votre langue /
M_Emeliya: oui **le matin elle prie**
Enq : d'accord - et pourquoi c'est important pour vous qu'elle lise des choses en amharique /
M_ES : ouais **c'est important la religion** - moi je suis orthodoxe c'est **tous les matins c'est prier** c'est **obligé** [...] oui c'est toute la vie c'est religion **c'est nécessaire qu'elle prie**

On voit à travers cet exemple que la langue se confond avec la culture religieuse de la famille. Maintenir la langue avec le concours des prières et de la lecture de la Bible revêt d'une importance capitale pour cette mère.

8.3.5. Conclusion

Ce dernier chapitre nous a permis d'analyser les discours de neuf parents qui ont participé à notre recherche. En leur donnant la parole, nous avons souhaité mettre en lumière leurs préoccupations et leur regard quant à la scolarité de leurs enfants. Ces familles qui ont fait le choix de quitter leur pays d'origine vivent des situations pour la plupart difficiles ; l'espoir étant inscrit dans l'avenir heureux qu'ils espèrent pour leurs enfants. Ecouter leurs discours afin de rendre compte de leur vécu et leurs préoccupations a guidé notre analyse tout au long de ce chapitre. Les points que nous retenons à la suite de cette analyse peuvent être résumés comme suit :

- Les représentations positives de l'école que partagent tous ces parents montrent la confiance et l'espoir que les parents placent dans la réussite scolaire de leurs

enfants. Aussi ils font preuve de reconnaissance envers les responsables institutionnels, en particulier envers les enseignants.

- Afin de soutenir la scolarité de leurs enfants, ils adoptent différentes stratégies leur permettant de s'investir dans la scolarité de leur enfant. Ainsi, ils s'attachent à assurer leur rôle de parents par une vigilance accrue aux comportements de celui-ci. Ils s'intéressent aux activités scolaires et suivent de manière régulière les progrès de leur enfant au moyen des différents outils à leur disposition (carnets de correspondance, notes, devoirs). Aussi, ils s'attachent à garder le contact avec l'école au moyen des réunions parents-professeurs auxquels ils participent sans faute ; ceci leur permet également de s'assurer que les valeurs familiales telles que le respect envers les enseignants n'est pas mis à mal. Enfin, ils s'attachent à soutenir et à encourager leur enfant en faisant preuve d'empathie et en leur prodiguant des conseils avisés.
- Nous avons également souligné les attentes des parents envers l'institution dont le point essentiel concerne l'apprentissage de la langue. Pour tous nos participants, l'école est le moyen le plus rapide et le plus efficace pour permettre à leur enfant d'apprendre le français. L'autre attente importante envers l'école concerne la socialisation, car c'est le premier espace social que leurs enfants fréquentent. Il est, de fait, le lieu privilégié pour recréer des liens sociaux et amicaux, et rompre, ainsi, la solitude dans laquelle ils sont plongés depuis leur arrivée. Apporter des connaissances et des repères culturels est une autre attente importante des parents vis-à-vis de l'école et dont nous avons rendu compte dans ce chapitre.
- Nous avons également mis en évidence les attentes et les aspirations des parents pour l'avenir de leurs enfants. Tous souhaitent voir leurs enfants poursuivre des études universitaires dans l'objectif d'obtenir un diplôme et un métier leur assurant la réussite sociale et l'intégration dans la société d'accueil. Cependant, tous semblent convaincus que le choix final revient à leur enfant, en les laissant libre de trouver leur chemin.
- Le dernier point que nous avons évoqué concerne les langues familiales et leur maintien au sein des familles. Nous avons pu ainsi mettre en évidence que tous les parents ont recours à leur(s) langue(s) d'origine dans le cadre familial. À l'exception d'un couple qui a une approche instrumentale des langues, y compris de la langue familiale ; les autres parents accordent une importance accrue au

maintien de leurs langues familiales en adoptant des stratégies qui aident leurs enfants à maintenir voire à développer leurs langues premières.

Ce qui rassemble tous ces discours, c'est l'implication dont font preuve les parents dans le suivi scolaire et affectif de leurs enfants. Leurs aspirations de réussite scolaire et sociale sont transmises en tant que valeurs fondamentales et leur soutien sans faille permet à leurs enfants de s'engager pleinement dans leur scolarité et dans leur nouvelle vie.

Conclusion

Cette recherche doctorale avait pour visée de comprendre comment les élèves nouvellement arrivés en France s'intègrent à l'école. Parallèlement aux discours des élèves, nous avons donc souhaité croiser les regards en faisant appel aux discours de huit acteurs institutionnels (enseignants, inspecteurs et chefs d'établissement) ainsi qu'au regard familial à partir des témoignages de neuf parents. Dans ce dernier chapitre, nous synthétisons notre analyse pour en retenir quelques points saillants relatifs à la négociation des identités des participants impliqués dans les processus d'intégration. A partir de la triangulation des données, nous en retiendrons les synergies. Puis, nous ferons un point sur les limites de nos recherches et proposerons, d'une part, quelques perspectives de recherche possibles, d'autre part, d'éventuelles applications sur le terrain.

La notion d'intégration

L'intégration des élèves dans la classe que nous avons montrée à travers les discours des élèves, des enseignants et des parents, soulève des questions quant à l'organisation de l'accueil de ces élèves dans la classe ordinaire. Il s'avère donc nécessaire de réfléchir à des actions qui permettent leur inclusion, comme le suggère Prof_S. À l'heure actuelle, rien n'est organisé pour leur offrir un véritable accueil dans la classe. L'organisation d'un tutorat, comme proposé par PP_3, peut aussi représenter une solution mais le lien avec les pairs peut être un frein.

La différence stigmatise. Aussi, la langue est vue comme une barrière, empêchant la mise en œuvre de stratégies d'accueil. Pourtant, des idées tout à fait pertinentes émergent du terrain (Prof_S). Notre recherche permet un aperçu de réelles problématiques : la ségrégation entre pairs est confirmée par différentes sources. Aussi, une intervention claire et ciblée ne peut faire rompre ce processus, comme l'a montré l'action entreprise par M_Sabri. La réaction positive du corps enseignant montre que les choses peuvent être revues. C'est aux adultes de montrer qu'une réelle place est faite à l'élève.

De plus, la notion d'accueil en classe n'est pas réfléchi. L'élève débarque, arrive au fond de la classe : tout un symbole, on se sent minuscule (Manani). Toute cette symbolique peut être déjouée avec une prise de conscience des effets produits et des actions concrètes à mener.

Aussi des solutions peuvent être trouvées pour que la langue ne constitue pas la barrière qui empêche l'action concrète. Notre recherche met en lumière le fait que c'est justement à ce moment-là que l'action s'avère nécessaire. Lorsque les compétences linguistiques se développent, les tensions s'apaisent. Si l'élève est accueilli dans sa personne complexe, avec tout ce qu'elle apporte plutôt qu'avec ce qui pose problème, dans ce cas, l'école française alors peut faire un pas vers ces enfants. Pour l'instant, tout est fait comme si c'était un passage obligé. Les récits de nos sujets font état des difficultés et des sentiments qui se jouent pendant cette période qui dure plusieurs mois voire toute une année scolaire. On ne peut pas faire comme si cela n'existait pas. L'école et ses représentants sont responsables, au-delà de la transmission des connaissances, d'assurer des conditions suffisamment sereines pour que l'apprentissage puisse se faire dans de bonnes conditions. Doit-on passer par cette étape d'humiliation et de rejet ? Ou peut-on faire en sorte de mettre des mots sur des agissements qui sont là mais qui sont rendus invisibles. Pourtant l'ensemble des enseignants interrogés a cerné la situation de la classe et les rapports de force inégaux qui s'y jouent. Si l'on réfléchit sur ce point, l'accueil doit aussi se faire à ce niveau.

Pour agir, il est important de comprendre les choses de telle façon que ceux pour qui on souhaite agir le comprennent effectivement. C'est eux, et eux seuls, qui peuvent nous montrer comment les aider, et ce qui de leur point de vues est bien ou moins bien.

Nous avons, à partir des lignes directrices proposées par Cummins (2005, 2008, 2011, 2015), Weber (2014) García et Sylvan (2011), envisagé comment les différents points marqués comme essentiels pour la mise en place d'une politique éducative plurilingue flexible permettent à la fois la reconstruction identitaire et l'intégration des jeunes adolescents dans le système scolaire français. La réussite de ces élèves dans le système scolaire peut être menée à bien si l'on s'y intéresse avec attention et, disons-le, avec passion. De ce fait, nous avons relevé dans les discours des différents informateurs comment à leur niveau ils essaient d'agir pour le changement et nous avons rendu compte, dans la mesure du possible, des différentes stratégies adoptées pour y arriver. Par ce travail, nous avons souhaité contribuer au champ de recherche pour mieux connaître le fonctionnement du système scolaire, en particulier pour la prise en charge des élèves allophones. L'intérêt de notre démarche réside dans notre approche que nous pourrions qualifier d'originale en ce sens que nous avons souhaité mettre en avant de jeunes adolescents, des représentants de l'institution et des familles qui sont tous engagés

dans la réussite scolaire, en montrant notamment comment des élèves arrivés il y a quelques années en France ont réussi à relever le défi de l'intégration et de la réussite scolaire en leur donnant la parole et en adoptant pour notre analyse ce point de vue interne '*emic*' qui nous semble particulièrement important. Ainsi, nous avons pu rendre compte de leur vécu scolaire, de leurs réussites et de leurs difficultés auxquelles ils ont tous fait face pour aboutir à la résilience et au succès dans les apprentissages.

Tous les responsables éducatifs ont mis en avant la nécessité d'une formation de qualité à l'attention des personnels des établissements sur les sujets de migration et d'apprentissage des langues secondes. Ce besoin est aussi souligné par deux des trois enseignants, par ailleurs déjà très demandeurs. PP_1 confirme également le constat et le besoin réel de la demande de formation. Ils identifient des moyens concrets de mise en œuvre de ces formations, dont la formation FIL (PP_1 et Prof_S). De plus, les ressources peuvent être mobilisées dans le cadre de moments de concertation, propices au partage d'expériences de classe et de pratiques positives. Collégiaux, ces retours sur expériences contribueraient de manière suggestive et stimulante à se décentrer, à ajuster sur la base de situations concrètes ses propres pratiques et à changer son point de vue notamment en matière de prise en charge des élèves nouvellement arrivés.

Il s'agirait de promouvoir des pratiques empathiques (Ogbu 2003) qui permettent d'établir des relations de confiance mutuelle. Tous les sujets nous ont fait part de l'importance que revêtaient pour eux la bienveillance de l'enseignant et l'attention qu'ils leur témoignaient. Aussi, nous avons pu identifier des démarches qui promeuvent l'estime de soi, la confiance en soi (Mary 2013) et encouragent, par la création d'espaces sécurisant, l'élève à participer et, le cas échéant, à prendre des risques. Cette démarche d'empowerment qui consiste à évaluer l'élève à l'aide de remarques (plutôt que de notes chiffrées) permet d'identifier et de répondre aux besoins particuliers de chaque élève afin d'adapter, au plus près, le rythme et le degré de difficultés des activités qui leur sont soumises. Longtemps ancrés dans la mémoire de ces élèves, les conseils, remarques et encouragements du professeur ont pour eux une valeur incitative voire stimulante, et renforcent l'estime de soi : les identités peuvent ainsi s'affirmer.

Les parents comme les élèves accordent une importance accrue au maintien des langues premières en ayant recours à des stratégies de maintien : la pratique de la lecture sur différents supports (livres et numériques) en est un exemple. L'aspect identitaire est aussi révélé à travers les discours. Le plurilinguisme des élèves est effectif car ils font usage de leurs compétences dans différentes situations de communication, ce qui leur procure un sentiment de sécurité et de réconfort, en particulier dans les premiers temps de leur séjour en France : Emeliya fait de sa professeur d'anglais un référent, un point d'ancrage ; Julia communique avec sa camarade de classe en anglais.

Contrairement à ce qu'ont montré certaines études (Clerc 2007, Auger 2010, Young 2011, 2014a.), les représentations que les enseignants tout comme des responsables éducatifs (principaux et inspecteurs) ont des élèves sont positives. C'est en portant un regard positif sur ces élèves qu'un impact sur les actions menées pourra se traduire, s'incarner dans les pratiques et les relations intersubjectives. En effet, ce changement des représentations sur l'élève allophone permet d'engager des actions efficaces, au service de ces mêmes élèves qui, réciproquement, vont répondre favorablement aux efforts requis par les activités proposées et ainsi se donner les meilleures chances de réussite. Il convient d'ajouter que cette démarche est mobilisatrice des ressources et de l'investissement de l'élève.

Limites de notre recherche

Dans cette recherche, nous avons mis en avant les apports de notre étude. En parallèle, il est également nécessaire de faire le point sur les limites de notre approche. Nous avons essayé de réduire l'impact de notre position en tant qu'enseignante ou collègue de nos sujets. Nous ne pouvons toutefois nier l'empathie dont nous avons fait preuve envers nos participants, en particulier lorsqu'ils partageaient des témoignages à forte charge émotionnelle en évoquant des expériences vécues, parfois difficiles. Aussi, nous souhaitons nous inscrire dans une situation de communication réelle. Ce qui, par conséquent, supposait des réactions ponctuelles notamment durant les entretiens individuels. De fait, les entretiens menés avec les parents dont les compétences linguistiques étaient limitées pour certains ont requis de notre part davantage de reformulations tout en essayant de contenir notre jugement subjectif. Une autre limite que nous pourrions identifier serait que le nombre restreint de participants ne permette pas de généraliser les conclusions de notre recherche. En effet, ces entretiens poursuivaient

des objectifs en accord avec une démarche de recherche qualitative dont le but était de rendre compte des expériences vécues par nos sujets.

Les implications pédagogiques

Comme nous l'avons montré à partir de l'analyse de nos données, la prise en compte de la réalité vécue aussi bien par les élèves que par les enseignants devrait encourager à mieux cerner les problématiques liées à l'accueil des élèves nouvellement arrivés dans les classes ordinaires. Et ce afin d'aider les élèves dans leur processus d'apprentissage et d'intégration. Comme l'a montré Cummins (2011), les enseignants, bien qu'ils soient tenus par des contraintes curriculaires, peuvent toutefois trouver des espaces de liberté pour mettre en œuvre des pratiques d'empowerment et aider, ainsi, les élèves à négocier leurs identités, notamment en leur permettant de rendre part activement aux apprentissages.

Un autre levier de l'intégration serait à revoir, celui qui concerne les politiques d'accueil au sein des établissements. Sur le tremplin d'actions concrètes que nous avons présentées, il s'agirait de revoir aussi bien à l'échelle de l'établissement qu'à l'échelle de la classe ordinaire, certains protocoles d'accueil en direction des élèves et des familles migrantes.

Comme d'autres chercheurs avant nous (Hélot 2007, Young 2014, Cummins 2015 et Weber 2014), nous n'avons pu que constater le peu de place accordée aux langues premières dans les classes ordinaires. Il s'agirait, ainsi, d'apporter davantage de soutien de la part des politiques éducatives en clarifiant les directives se rapportant à l'usage et à la place des langues des élèves à l'école. Conjointement, il serait indispensable de proposer des formations ciblées qui tiennent compte des problématiques spécifiques et soient susceptibles d'apporter des connaissances sur les processus à l'œuvre dans l'acquisition des langues secondes. Mais aussi, il conviendrait d'apporter des réponses concrètes en termes d'outils et de pratiques pouvant être mises en œuvre au sein même des classes ordinaires. De plus, le partage d'expériences positives de classe au sein des équipes d'enseignants, avec des temps consacrés spécifiquement à de tels échanges, pourrait permettre le développement de pratiques collaboratives tel que l'a souligné notre informatrice.

L'écriture autobiographique comme support aux développements littéraires

Le désir de dire crée la motivation pour l'apprentissage du français, leur laisse un espace de liberté, de réflexion et de créativité et leur donne une « voix » / « voie » pour s'exprimer.

Faire appel à l'autobiographie en tant que démarche d'apprentissage de la langue seconde, comme l'ont suggéré Norton (2000) et Kearney (2003), pourrait représenter un levier pour l'acquisition des compétences littéraires, indispensables à la réussite scolaire. Cela permet de déjouer les relations de pouvoir, coercitives au sein de la classe (Cummins et Early 2011), grâce à l'échange de récits et d'expériences de vie et promeut par là même l'intégration.

Perspectives dans les recherches à venir :

Nous souhaiterions aussi porter plus loin cette recherche avec la poursuite d'autres entretiens sur le devenir, à plus long terme, de ces élèves qui, pour la plupart, ont continué leurs études et ont suivi un parcours universitaire brillant. Il serait intéressant de prolonger ainsi cette recherche ; d'autant plus que les parcours individuels de ces élèves attestent d'une réussite effective dans le temps. Cela pourrait aussi confirmer ce que d'autres chercheurs (Akinci 2016) ont déjà montré pour d'autres contextes notamment pour les élèves turcs, à savoir que les élèves réussissent mieux en fin de scolarité car ils ont eu le temps de s'adapter et de tirer profit de leur plurilinguisme. Le facteur *temps* nous semble aussi être très important, non pas pour le maintien dans des structures spécifiques ou fermées mais par une réelle prise en compte de ce que le rapport IGEN (2009) a montré et que les derniers textes officiels ont repris, à savoir que ces élèves doivent bénéficier d'un suivi sur plusieurs années. Nous plaidons donc en faveur d'un système qui puisse, au-delà de l'évocation de ce qu'il faudrait faire, se donner les moyens pour y arriver sur le terrain et pour que ces belles paroles et ces bonnes intentions ne soient pas une utopie. Pour cela, il est primordial de former les enseignants non seulement aux pratiques didactiques et pédagogiques disciplinaires mais aussi à la diversité et à l'altérité (Hélot et Young 2006, Young et Mary, 2011, 2014) pour qu'ils puissent voir, au-delà de cette diversité des langues et des cultures, le potentiel d'action au quotidien pour la réussite non seulement des élèves allophones mais de tous les élèves que

l'école accueille et pour lesquels elle est responsable comme le cite le texte officiel « Assurer l'accueil des élèves est un devoir de la République et de son école » (MEN 2012a)

Bibliographie

- Abric, Jean-Claude. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset-Fribourg: Delval.
- Abric, Jean-Claude. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-204). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, Jean-Claude. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, Jean-Claude. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Adami, Hervé. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In J.-M. Mangiante (Ed.), *L'intégration linguistique des migrants : états des lieux et perspectives* (pp. 37-54). Arras: Artois Presses Université.
- Aden, Joëlle. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris: Editions Le Manuscrit.
- Agar, Michel. (1995). *Ethnography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ahearn, Laura M. (2001). Language and agency. *Annual review of anthropology*, 30(1), 109-137.
- Akinci, Mehmet-Ali. (2001). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München: Lincom.
- Akinci, Mehmet-Ali. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*(2), 93-110.
- Akinci, Mehmet-Ali. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.), *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 473-486). Limoges: Lambert-Lucas.
- Akinci, Mehmet-Ali, & Decool-Mercier, Nathalie. (2010). Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children. In S. Topbaş & M. Yavaş (Eds.), *Communication Disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings* (pp. 314-353). Clevedon: Multilingual Matters.
- Anderson, Benedict. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and*

spread of nationalism. New-York: Verso.

Anderson, Jim. (2008). Towards an integrated second-language pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain. *Language Learning Journal*, 36(1), 79-89.

Angermuller, Johannes. (2007). L'analyse du discours en Allemagne et en France. *Langage et société*(2), 5-16.

Arthur, Jo, & Martin, Peter. (2006). Accomplishing Lessons in Postcolonial Classrooms: Comparative Perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, 42(2), 177-202.

Auger, Nathalie. (2003). Dimensions identitaires des participants aux interactionsorales en classe : le cas d'une ZEP d'un collège de Perpignan. In B. Maurer (Ed.), *actes du Colloque Didactiques de l'oral* (pp. 185-196). Université Montpellier III, 14 juin 2002: Editions CRDP Basse Normandie.

Auger, Nathalie. (2004). Des malentendus constructifs en didactique des langues cultures. In G. Bacha, G. Laroux & A. Séoud (Eds.), *Actes du colloque Le malentendu du 15 au 17 avril 2004 Sousse (Tunisie)* (pp. 285-292). Tunisie: Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse (Tunisie).

Auger, Nathalie. (2007). 'Va te faire intégrer', des freins à l'intégration: pratiques interactionnelles et représentations dans le milieu scolaire. In J. Archibald & J.-L. Chiss (Eds.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 315-330). Paris: L'Harmattan.

Auger, Nathalie. (2008a). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne, Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*.(11), 123-137.

Auger, Nathalie. (2008b). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In J.-L. Chiss (Ed.), *Immigration, Ecole et didactique du français*. (pp. 187 - 230). Paris: Didier.

Auger, Nathalie. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris: Editions des archives contemporaines.

Auger, Nathalie. (2013). Continuum/clivage des représentations dans les définitions

- de la difficulté scolaire en matière de langue(s). In S. Galligani, S. Wachs & C. Weber (Eds.), *École et langues. Des difficultés en contexte* (pp. 119-135). Paris: Riveneuve Éditions.
- Auger, Nathalie, Dalley, Phyllis, & Roy, Sylvie. (2007). Stéréotypes et stéréotypages du bilinguisme en classe de français langue seconde et minoritaire. In H. Boyer (Ed.), *Stéréotypage, stéréotypes: Education, école, didactique* (Vol. 3, pp. 25-36). Paris: L'Harmattan.
- Baker, Colin. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. (2006). *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bakhtine, Mikhaïl. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Barron, Karin. (1999). Ethics in qualitative social research on marginalized groups. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1(1), 38-49.
- Baudelot, Christian, & Establet, Roger. (2009). *L'élitisme républicain: l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.
- Beacco, Jean-Claude. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, Jean-Claude, & Cherkaoui Messin, Kenza. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167(3), 95-111.
- Beacco, Jean-Claude, & de l'Europe, Conseil. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beaud, Stéphane, & Noiriel, Gérard. (1990). Penser l'«intégration» des immigrés. *Hommes et Migrations*, 1133(1), 43-53.
- Berry, JW. (2000). Acculturation et identité. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 81-94). Paris: L'Harmattan.
- Berry, John W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Largos & P. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle* (Vol. 1, pp. 135-145). Paris: L'Harmattan.

- Berry, John W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, John W., Phinney, Jean S. , Sam, David L., & Vedder, Paul (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303–332.
- Berry, John W, & Sam, David L. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3 : Social behaviour and applications, pp. 291-326). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bertrand, Denis, Marcus, Catherine, Vigner, Gérard, & Chiss, Jean-Louis. (2001). «Le français langue seconde» présentation du document d'accompagnement du français en classe d'accueil *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* (pp. 49-70). Paris: Ville Ecole Intégration - hors série n°3 – octobre 2001.
- Bertucci, Marie-Madeleine. (2003). Enseigner aujourd'hui: le discours de la crise. *Le Français aujourd'hui*(3), 97-104.
- Bertucci, Marie-Madeleine. (2006). Chronique « linguistique ». Langues de France et didactique du français *Le Français aujourd'hui* 153(2), 99-105.
- Bertucci, Marie-Madeleine. (2007a). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le Français aujourd'hui*(1), 49-56.
- Bertucci, Marie-Madeleine. (2007b). Chronique « linguistique». Le chercheur et son terrain: peut-on parler d'un « objet de recherche» en sciences humaines et sociales? *Le Français aujourd'hui*(4), 113-118.
- Bertucci, Marie-Madeleine. (2007c). L'enseignement des langues et cultures d'origine: incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le Français aujourd'hui*(3), 28-38.
- Bertucci, Marie-Madeleine. (2010). Des langues des élèves à la langue de scolarisation: quelques propositions pour l'enseignement apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste. In M.-M. Bertucci & I. Boyer (Eds.), *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* (pp. 73-98). Paris: L'Harmattan.
- Bertucci, Marie-Madeleine, Corblin, Colette, Péret, Claudie, & Ulma, Dominique.

- (2004). *Quel français à l'école? : Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Billiez, Jacqueline. (1989). Le double apprentissage français arabe au cours préparatoire. In L. Dabène (Ed.), *Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, LIDILn°2* (pp. 17-50). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Billiez, Jacqueline. (2000). Un bilinguisme minoré: quel soutien institutionnel pour sa vitalité? *Notions en Question, 4*, 21-40.
- Billiez, Jacqueline. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues: vingt ans d'un parcours sociodidactique. *VEI enjeux(130)*, 87-101.
- Billiez, Jacqueline. (2007). Etre plurilingue, handicap ou atout. *Ecarts d'identité, 111*, 88-90.
- Billiez, Jacqueline, & Merabti, Nassira. (1990). Communication familiale entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues dans les rapports journaliers. *Plurilinguismes, 1*, 34-52.
- Blackledge, Adrian, & Creese, Angela. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Blackledge, Adrian, & Creese, Angela. (2014). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Heidelberg: Springer.
- Blackledge, Adrian, Creese, Angela, & Takhi, Jaspreet Kaur. (2013). Language, superdiversity and education. In I. de Saint-Georges (Ed.), *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies* (pp. 59-80). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blanc-Chaléard, Marie-Claude. (2001). *Histoire de l'immigration*. Paris: La Découverte.
- Blin, Jean-François. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Block, David. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Block, David. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal, 91*, 863-876.
- Block, David. (2010). *Second Language Identities*. London: Continuum.

- Blommaert, Jan. (2005). *Discourse : a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan. (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 682-688.
- Blommaert, Jan. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan, & Backus, Ad. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67, 1-26.
- Blommaert, Jan, & Backus, Ad. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blommaert, Jan, & Jie, Dong. (2010). *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. Bristol (UK), New York (USA), Ontario (CA): Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan, & Rampton, Ben. (2011). Language and superdiversity. *Diversities* 13 (2) (pp. 1-22).
- Bonardi, Christine, & Roussiau, Nicolas. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bourdieu, Pierre. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 325-347.
- Bourdieu, Pierre. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Social Science Information*, 10(2), 45-79.
- Bourdieu, Pierre. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 3-42.
- Bourdieu, Pierre. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*(34), 17-34.
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Méditations pascaliennes* (Vol. 316). Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre. ([1998] 2002). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (1970). *La Reproduction*. Paris: Editions de Minuit.

- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourne, Jill. (2003). Remedial or radical? Second language support for curriculum learning. In J. Bourne & E. Reid (Eds.), *Language Education* (pp. 21-34). London: Kogan Page.
- Bouteyre, Evelyne. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris: Dunod.
- Boyer, Henri. (2012). L'implication du sociolinguiste "périphérique". *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 3, 79-85.
- Brinbaum, Yaël, & Kieffer, Annick. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Education & Formations*, 72, 53-75.
- Butler, Judith P. ([1997] 2004). *Le pouvoir des mots: discours de haine et politique du performatif*. Paris: Editions Amsterdam.
- Cambra-Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cameron, Deborah, Frazer, Elizabeth, Harvey, Penelope, Rampton, Ben, & Richardson, Kay. (1992). *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
- Castellotti, Véronique. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives. *Les cahiers de l'Acedle*, 2, "Recherches en didactique des langues" colloque ACEDLE, juin 2005, 319-331.
- Castellotti, Véronique. (2008). Introduction: Vers la construction d'une école et d'une société plurielles: des notions en débat, des orientations à construire *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, Castellotti V., Huver E. (Eds), 11, 2-12.
- Castellotti, Véronique. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le Français aujourd'hui*, 164(1), 109-114.
- Castellotti, Véronique, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, & Moore, Danièle. (2009). A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la

- construction théorique. In I. Pierozak & J.-M. Eloy (Eds.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* (pp. 95-104). Paris: L'Harmattan.
- Castellotti, Véronique, Coste, Daniel, & Duverger, Jean. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.
- Castellotti, Véronique, & Moore, Danièle. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.
- Castellotti, Véronique, & Moore, Danièle. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cavalli, Marisa, Duchène, Alexandre, Elmiger, Daniel, Gajo, Laurent, Larruy, Martine Marquillo, Matthey, Marinette. (2001). Le bilinguisme, représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Centlivres, Pierre. (1986). L'identité régionale: langage et pratiques: approche ethnologique, Suisse romande et Tessin. In P. Centlivres, P. Furter, R. Kruger & et al (Eds.), *Les Sciences sociales face à l'identité régionale : cinq approches* (pp. 77-126). Berne: P. Haupt.
- Chevalier, Jean-Claude. (2009). La France, pays monolingue ou multilingue? *Synergies Italie*, 5, 79-85.
- Chiss, Jean-Louis. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves "non francophones". In D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (Eds.), *Enseigner le français en classe hétérogène: école et immigration* (pp. 55-76). Paris: Nathan.
- Chiss, Jean-Louis. (2006). Le français langue seconde en France: aspects institutionnels et didactiques. In V. Castellotti & H. Chalibi (Eds.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 103-110). Paris: L'Harmattan.
- Clanet, Claude. (1990). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en*

- éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Clémence, Alain, Doise, Willem, & Lorenzi-Cioldi, Fabio. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 119-152). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Clerc, Stéphanie. (2007). La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France. In H. Boyer (Ed.), *Stéréotypage, stéréotypes: Education, école, didactique* (Vol. 3, pp. 55-64). Paris: L'Harmattan.
- Clerc, Stéphanie. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(38), 187-198.
- Clerc, Stéphanie, Rispaïl, Marinette, & Wharton, Sylvie. (2008). *Pour une socio-didactique des langues en contact*. Paper presented at the 11e Congrès EDILIC, juillet 2008, Barcelone.
- Cohen, James. (1999). Intégration: théories, politiques et logiques d'Etat. In P. Dewitte (Ed.), *Immigration et intégration: L'état des savoirs* (pp. 32-42). Paris: La Découverte.
- Commission des Communautés Européennes. (2008). Livre vert. Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Conseil de l'Europe. (1977). *Directive N°06-08-1977*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, 25 juin 1992*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires [Série des traités européens no. 148.]*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2012). Rapport du séminaire intergouvernemental. Relever le

- défi des classes multilingues : tirer parti des répertoires plurilingues, gérer les moments de transitions et développer les compétences en langue(s) de scolarisation. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2012). *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2014). *Recommandation CM/Rec(2014)5 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe / Council of Europe, Beacco, Jean-Claude, Krumm, Hans-Jürgen, Little, David, & Thalgott, Philia (Eds). (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes, Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Conteh, Jean. (2003). *Succeeding in diversity: Culture, language and learning in primary classrooms*. Stoke-on-Trent: Trentham books.
- Conteh, Jean, Gregory, Eve, Kearny, Chris, & Mor-Sommerfeld, Aura. (2005). *On writing educational ethnographies: The art of collusion*. Trent, UK: Trentham Books.
- Costa, James. (2017). Faut-il se débarrasser des "idéologies linguistiques"? *Langage et société*, 160-161(2), 111-127. doi: 10.3917/lis.160.0111
- Costa-Galligani, Stéphanie, & Sabatier, Cécile. (2000). La cour de récréation: zone d'intersection linguistique entre l'école et le quartier. In L.-J. Calvet (Ed.), *Le plurilinguisme urbain*. Paris: Didier Érudition.
- Costa-Lascoux, Jacqueline. (1989). *De l'immigré au citoyen*. Paris: La documentation française.
- Costa-Lascoux, Jacqueline. (1999). L'intégration à la française: une philosophie, des lois. In P. Dewitte (Ed.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs* (pp. 328-340). Paris: La Découverte.
- Costa-Lascoux, Jacqueline. (2004). Les échecs de l'intégration, un accroc au contrat social. *Pouvoirs*, 4(n° 111), 19-27.

- Costa-Lascoux, Jacqueline. (2006). L'intégration "à la française": une philosophie à l'épreuve des faits. *Revue européenne des sciences sociales, Tome XLIV*(135), 63-78.
- Coste, Daniel. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en questions, 6* (ENS Editions, Lyon), 115-123.
- Coste, Daniel. (2014). De la conception aux usages : CECR et couteau suisse. *Les Cahiers du GEPE*.
- Coste, Daniel, Cavalli, Marisa, Crişan, Alexandru, & van de Ven, Piet-Hein. (2007). Un document européen de référence pour les langues de l'éducation? *Conférence intergouvernementale 8-10 novembre 2007 à Prague*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, Daniel, Moore, Danièle, & Zarate, Geneviève. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne: http://www.coe.int/t/dg4/linguisticpublications_FR.asp.
- Creese, Angela, & Blackledge, Adrian. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal, 94*(1), 103-115.
- Creese, Angela, & Blackledge, Adrian. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1196-1208.
- Cummins, James. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research, 49*(2), 222-251.
- Cummins, Jim. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review, 56*(1), 18-37.
- Cummins, Jim. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education Ontario, CA.
- Cummins, Jim. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, Jim. (2001a). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd edition ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim. (2001b). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? (pp. 15-21): Sprogforum.
- Cummins, Jim. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585-592.
- Cummins, Jim. (2006). Identity texts: The imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzman (Eds.), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization* (pp. pp 51-68): Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. (2007a). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)/Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 10(2), 221-240.
- Cummins, Jim. (2007c). Faire la différence... De la recherche à la pratique. Favoriser la littératie en milieu multilingue. *Le secrétariat de la littératie et de la numératie*.
- Cummins, Jim. (2008). Introduction to Volume 5: Bilingual Education. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, 5, Bilingual Education* (Vol. 5, pp. xiii-xxiii). New York: Springer.
- Cummins, Jim. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.
- Cummins, Jim. (2011). Foreword. In A.-M. De Mejía & C. Hélot (Eds.), *Empowering Teachers Across Cultures: Enfoques Críticos, Perspectives Croisées* (pp. 5-8). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Cummins, Jim. (2013). Language and identity in multilingual schools: Constructing evidence-based instructional policies. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. (2015). Identities in motion : Rethinking teacher-student identity

- negotiation in multilingual school contexts. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(3), 99-105.
- Cummins, Jim, & Early, Margaret. (2011). *Identity texts : the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cummins, Jim, Hu, Shirley, Markus, Paula, & Montero, M. Kristiina. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581.
- Cunningham, Ian, Hyman, Jeff, & Baldry, Chris. (1996). Empowerment: the power to do what? *Industrial Relations Journal*, 27(2), 143-154.
- Cuq, Jean-Pierre. (Ed.) (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International.
- Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Dabène, Louise. (1988). De quelques obstacles culturels et linguistiques à la communication interethnique. *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)*, 47, 18-23.
- Dabène, Louise. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py & R. Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction* (pp. 179-186). Neuchâtel: Droz.
- Dabène, Louise. (1991). L'éveil au langage: compte rendu d'une expérience en cours. In C. Luc (Ed.), *Les langues vivantes à l'école élémentaire* (pp. 105-108). Paris: INRP.
- Dabène, Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- Dabène, Louise, & Billiez, Jacqueline. (1986). Code-switching in the speech of adolescents born of immigrant parents. *Studies in Second language acquisition* (Vol. 8, pp. 309-325). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabène, Louise, & Billiez, Jacqueline. (1988). L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne : aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques *Rapport de recherche du programme pluriannuel en sciences humaines*. Rhône-Alpes: Multigraph.
- Damasio, Antonio R. (1999). *Le sentiment même de soi : Corps, émotions,*

- conscience*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Dat, Marie-Ange, & Spanghero-Gaillard, Nathalie. (2009). Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques. *Le Français aujourd'hui*, 164(1), 9-19.
- Davin-Chnane, Fatima. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. In J.-L. Chiss (Ed.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (pp. 23-64). Paris: Didier.
- de Jong, Ester J. (2011). *Foundations for multilingualism in education: From principles to practice*. Philadelphia (PA): Caslon Publishing.
- de Landsheere, Viviane. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- de Pietro, Jean-François. (1994). Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16(1), 89-111.
- de Saint-Georges, Ingrid. (2013). Multilingualism, multimodality and the future of education research. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (pp. 1-8). Rotterdam: Sense Publishers.
- Delpit, Lisa D. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.
- DEPP. (2015). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Enquête EANA 2014-2015. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Deprez, Christine. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris: Didier.
- Deslandes, Rollande, & Bertrand, Richard. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Dhume, Fabrice, Dukic, Suzana, Chauvel, Séverine, & Perrot, Philippe. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*. Paris: La Documentation Française.
- Doise, Willem. (1989). Les représentations sociales, définitions et concepts. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: Presses Universitaires de France.

- Durkheim, Emile. ([1895] 2010). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Editions Flammarion.
- Durkheim, Emile. ([1922] 1966). *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, Émile. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.
- Duru-Bellat, Marie, & Van Zanten, Agnès. (2012). *Sociologie de l'école (4e éd)*. Paris: Armand Colin.
- Duverger, Jean. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*(28), 81-88.
- Ellis, Nick C, & Larsen-Freeman, Diane. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics. Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558-589.
- Entwisle, Doris R. (1990). schools and the adolescent. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Epstein, Joyce L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Extra, Guus, Spotti, Massimiliano, & Van Avermaet, Piet. (2009). Testing regimes for newcomers. In G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (Eds.), *Language testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes* (pp. 1-34). London: Continuum.
- Ferréol, Gilles, & Jucquois, Guy. (Eds.). (2003) Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles. Paris: Armand Colin.
- Feunteun, Anne. (2012). L'espace de Négociation Perceptive. De l'expression des représentations premières à une décentration réfléchie. In J. Sauvage & F. Demougin (Eds.), *La construction identitaire à l'école: perspectives linguistiques et plurielles* (pp. 133-140). Paris: L'Harmattan.
- Foucault, Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1976). *Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (2001a). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté.

- Concordia. Revista internacional de filosofía, n°6, 1984. *Dits et écrits II* (pp. 1527-1548). Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (2001b). Subjectivité et vérité. *Annuaire du Collège de France*, 81e année, Histoire des systèmes de pensée, 1981. *Dits et écrits II* (pp. 1032-1037). Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (2001c). Le sujet et le pouvoir / The subject and the power. In H. Dreyfus & P. Robinow : Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics, Chicago: The University of Chicago Press, 1982. *Dits et écrits II* (pp. 1041-1062). Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (2001d). Entretien avec Michel Foucault / Conversazione con Michel Foucault (entretien avec D. Trombadori, Paris, fin 1978). In *Il Contributo*, 4e année, n°1, janvier-mars 1980, pp. 23-84. *Dits et écrits II* (pp. 860-914). Paris: Gallimard.
- Freire, Paulo. (1973). *Education for critical consciousness* (Vol. 1). London: Continuum.
- Gajo, Laurent. (2000). Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 32, 39-53.
- Galligani, Stéphanie. (2007). (Ap)prendre le français comme condition d'intégration de l'étranger en France. In J. Archibald & J.-L. Chiss (Eds.), *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 285-299). Paris: L'Harmattan.
- Galligani, Stéphanie. (2008). L'identification de "l'enfant étranger" dans les circulaires de l'Education nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? In P. Martinez, D. Moore & V. Spaeth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. (pp. 113-126). Paris: Riveneuve Editions.
- Galligani, Stéphanie. (2010). Identités plurielles à l'école: catégorisations et diversité des pratiques. *Cahiers de l'Acedle Les Plurilinguismes*, 63-82.
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, & Kleifgen, Jo Anne. (2010). *Educating emergent bilinguals : policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers

- College Press.
- García, Ofelia, Skutnabb-Kangas, Tove, & Torres-Guzman, Maria E. (2006). *Imagining Multilingual Schools: Language in Education And Globalization: Multilingual Matters Ltd.*
- García, Ofelia, & Sylvan, Claire E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- Gardin, Bernard. (1975). Loi Deixonne et langues régionales: représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. *Langue française*, 29-36.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: E. Arnold.
- Garson, Jean-Pierre, & Thoreau, Cécile. (1999). Typologie des migrations et analyse de l'intégration. In P. Dewitte (Ed.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Gayet, Daniel. (1997). *Les performances scolaires: comment on les explique?* Paris: L'Harmattan.
- Gee, James Paul. (2005). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. New York: Routledge.
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic books.
- Genesee, Fred, Lindholm-Leary, Kathryn, Saunders, William M., & Christian, Donna. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, Howard, & Saint Clair, Robert N. (1985). *Recent advances in language, communication, and social psychology*. London: Lawrence Erlbaum.
- Giroux, Henry. (1992). Resisting difference: Cultural studies and the discourse of critical pedagogy. *Cultural studies*, 199-212.
- Glaser, Barney, & Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago (IL): Aldane.
- Gogolin, Ingrid. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Goï, Cécile. (2013). L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique et de pratiques didactiques. *DGESCO / Ministère de l'éducation nationale*,

(M.E.N.).

- Goï, Cécile, & Huver, Emmanuelle. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française: postures, représentations, pratiques ségréguatives et/ou inclusives? *Glottopol*, 21, 117-137.
- González, Norma, Moll, Luis C, & Amanti, Cathy. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Goullier, Francis (2013). Rapport du Forum Intergouvernemental. Qualité et inclusion en éducation: le rôle unique des langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Greig, Anne D, & Taylor, Jayne. (1999). *Doing Research with Children*. London: Sage.
- Grolnick, Wendy S, Kurowski, Carolyn O, Dunlap, Kelly G, & Hevey, Cheryl. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465-488.
- Grosjean, François. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Grosjean, François. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Gumperz, John. (1989). Cadrer et comprendre une politique de la conversation. In I. Joseph, R. Castel & L. Quéré (Eds.), *Le parler frais d'Erving Goffman* (pp. 123-154). Paris: Éditions de Minuit.
- Gumperz, John J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist*, 66 (6_PART2), 137-153.
- Gumperz, John Joseph, & Hymes, Dell H. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Günther, Frank. (2006). Peut-on former des êtres multilingues dans des filières bilingues? *Les Langues modernes*, 100(1), 54-65.
- Hall, Stuart. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (Vol. 2). London: Sage.
- Haut Conseil à l'intégration. (1991). *Pour un modèle français d'intégration : premier rapport annuel au Premier ministre du Haut conseil à l'intégration*. Paris: La documentation française.

- Healy, Karen. (2001). Participatory action research and social work A critical appraisal. *International Social Work*, 44(1), 93-105.
- Helfter, Clémence. (2010). La prise en charge des mineurs isolés étrangers par l'Aide sociale à l'enfance. Une protection nécessaire et perfectible. *Informations sociales*, 160, 124-132.
- Heller, Monica. (2000). Bilingualism and identity in the post-modern world. *Estudios de sociolingüística*, 1(2), 9-24.
- Heller, Monica. (2002). *Éléments d'une sociolingüistique critique*. Paris: Didier.
- Heller, Monica. (2006). *Linguistic Minorities And Modernity: A Sociolingüistic Ethnography*. London: Continuum.
- Heller, Monica. (2007). *Bilingualism: A social approach*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Heller, Monica. (2008). Doing Ethnography In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 249-262). Oxford: Blackwell Publishing.
- Heller, Monica, & Duchène, Alexandre. (2007). Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages Discourses of endangerment: Sociolingüistics, globalization and social order. In M. Heller & A. Duchène (Eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages* (pp. 1-13). London: Continuum.
- Hélot, Christine. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hélot, Christine. (2010). "Tu sais bien parler maîtresse". Negotiating languages other than French in the primary classroom in France. In K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 52-71). New York: Lawrence Erlbaum.
- Hélot, Christine. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 214-231). London: Routledge.
- Hélot, Christine. (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 217-237). Heidelberg: Springer.

- Hélot, Christine, & Erfurt, Jürgen. (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Hélot, Christine, & Laoire, Muiris O'. (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hélot, Christine, & Young, Andrea. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes. Dispositifs. Acteurs. LIDIL, Hors Série*, 187-200.
- Hélot, Christine, & Young, Andrea. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzman (Eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (pp. 69-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V, & Sandler, Howard M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Hornberger, Nancy H, & Skilton-Sylvester, Ellen. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, 35-70.
- Horner, Kristine. (2009). Language, citizenship and Europeanization: Unpacking the discourse of integration. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Eds.), *Testing regimes : Critical perspectives on language, migration and citizenship* (pp. 109-128). Amsterdam: John Benjamins.
- Horner, Kristine, & Weber, Jean-Jacques. (2011). Not playing the game: Shifting patterns in the discourse of integration. *Journal of Language and Politics*, 10(2), 139-159.
- Hymes, Dell. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 11-74). Washington, D.C: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, Dell H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hattier-Crédif.
- Ingram, Melissa, Wolfe, Randi B., & Lieberman, Joyce M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education*

- and Urban Society*, 39(4), 479-497.
- Jaffe, Alexandra. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38(3), 517-526.
- Jodelet, Denise. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jørgensen, Jens Normann, Karrebæk, Martha Sif, Madsen, Lian Malai, & Møller, Janus Spindler. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23-38.
- Kádas Pickel, Timea. (2014). Je suis qui je suis / Meet the Other Side of Me. Identité et littératie multilingue/multimodale : Analyse d'un projet photographique réalisé par des élèves nouvellement arrivés en France In K. Horner, I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Mobility in Europe : Policies and Practices*. (pp. 103-122). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kádas Pickel, Timea, & Prax-Dubois, Pascale. (à paraître). L'accueil des élèves migrants à l'école française. Représentations et stratégies des enseignants en Alsace et à La Réunion. In J. Erfurth, E. Corporal & A. Weinrich (Eds.), *L'éducation bi-/plurilingue pour tous. Enjeux politiques, sociaux et éducatifs*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kamga, Monique. (2013). Stratégies éducatives parentales et mécanismes familiaux de réussite des enfants bamilékés fosterés en France. *La revue internationale de l'éducation familiale*(1), 129-148.
- Kanouté, Fasal. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, Fasal, Vatz Laaroussi, Michèle, Rachédi, Lilyane, & Tchimou Doffouchi, Madeleine. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kinloch, Valerie. (2010). *Harlem on our minds: Place, race, and the literacies of urban youth*. New York: Teachers College Press.
- Kinloch, Valerie. (2012). *Crossing boundaries: Teaching and learning with urban youth*. New York: Teachers College Press.
- Kohn, Melvin L. (1959). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 64(4), 337-351.

- Kolde, Gottfried. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Kramsch, Claire. (2008). Contrepoint. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 323-328). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Kremnitz, Georg. (2016). Les langues de la migration, parents pauvres de l'éducation bilingue. In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 433-441). Limoges: Lambert-Lucas.
- Kremnitz, Georg (ed.). (2013). *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes.
- Kroskrity, Paul V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language : Ideologies, Politics and Identities* (pp. 1-34). Santa Fe: SAR Press & James Currey.
- Kroskrity, Paul V. (2001). Language ideologies. In J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (Eds.), *Handbook of Pragmatics 2001* (pp. 1-17). Amsterdam: John Benjamins.
- Kroskrity, Paul V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Oxford: Blackwell.
- Kroskrity, Paul V. (2010). Language ideologies. Evolving perspectives. In J. Jaspers, J. O. Ostman & J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192-211). Amsterdam: John Benjamins.
- Krueger, Richard, & Casey, Mary Anne. (2009). *Focus groups : a practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage.
- Krüger, Ann-Birte. (2009). *Les langues des migrants à l'école: une approche sociolinguistique dans l'espace franco-allemand du Rhin supérieur*. Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Kuperminc, Gabriel P, Darnell, Adam J, & Alvarez-Jimenez, Anabel. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469-483.
- Kvale, Steinar. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.

- Labov, William. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- Lahire, Bernard. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard.
- Lahire, Bernard. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lambert, Wallace E, & Gardner, Robert C. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (MA): Newbury House Publishers.
- Lang, Jack. (2001). Discours d'ouverture de M. Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. 29 mai 2001. *Ville Ecole Intégration, Hors série n°3*. Paris: CNDP.
- Larsen-Freeman, Diane. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- Lawson, Tony. (2011). Empowerment in Education: liberation, governance or a distraction? A Review. *Power and Education*, 3(2), 89-103.
- Le Breton, Joce. (2007). Des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Boussole* (n° 27), [en ligne] disponible sur : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/boussole/boussole/2006-2007/boussole_2027_pro.pdf,.
- Le Ferrec, Laurence. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le Français aujourd'hui*(1), 37-47.
- LeCompte, Margaret, Preissle, Judith, & Tresch, Renata. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (second ed.). London: Academic Press.
- Leconte, Fabienne. (1997). *La famille et les langues*. Paris: L'Harmattan.
- Leconte, Fabienne, & Mortamet, Clara. (2008). La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France. In P. Martinez, D. Moore & V. Späth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve Editions.
- Legendre, Jacques. (2003). Rapport d'information au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France. Paris: Sénat.
- Lemaire, Eva. (2007). *Enseignement du français langue étrangère et langue seconde*

en situation d'urgence et de traumatisme: le cas des mineurs étrangers isolés.
Thèse de doctorat. Paris III - La Sorbonne Nouvelle, Paris.

- Lemaire, Eva. (2009). Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Le Français aujourd'hui*, 164(1), 21-32.
- Lemaire, Eva. (2010). Accès à la scolarisation et parcours d'intégration L'exemple des mineurs étrangers isolés. In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (Eds.), *Langue et intégration: dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 109-122). Bruxelles: Peter Lang.
- Lemke, Jay L. (2002). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 68-87). London: Continuum.
- Lin, Angel M.Y., & Martin, Peter W. (2005). *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice* (Vol. 3). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lincoln, Yvonna S, & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Lippi-Green, Rosina. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Little, David. (2010). Document d'orientation: L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. *Strasbourg: Conseil de l'Europe*. Retrieved 12/05/2013, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?
- Lochak, Danièle. (2006). L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration. *Cultures & Conflits*(4), 131-147.
- Lorcerie, Françoise. (1995). La scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux, état des questions en 1995. *Confluences en Méditerranée*(14), 25-60.
- Luciak, Mikael. (2004). Minority status and schooling - John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*, 15(4), 359-368.
- Lüdi, Georges. (1987). Les marques transcodiques: regards nouveaux sur le bilinguisme. In G. Lüdi (Ed.), *Devenir bilingue - parler bilingue* (pp. 1-21). Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, Georges. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde.

- Cahiers du français contemporain*, 5, 25-51.
- Lüdi, Georges. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 173-189.
- Lüdi, Georges. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 53, 47-64.
- Lüdi, Georges, & Py, Bernard. (1986, 2003). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Lüdi, Georges, & Py, Bernard. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Lytra, Vally, Baraç, Taşkın, Creese, Angela, Bhatt, Arvind, Blackledge, Adrian, Hamid, Shahela (2008). Language practices, language ideologies and identity construction in London Turkish complementary schools. In V. Lytra & N. J. Jørgensen (Eds.), *Multilingualism and Identities Across Contexts* (pp. 15-43). Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of the Humanities.
- Maisonneuve, Jean. (1989). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Makoni, Sinfree, & Pennycook, Alastair. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mannoni, Pierre. (1998). *Les représentations sociales* Paris: Presses Universitaires de France.
- Marquilló Larruy, Martine. (2000). Métaphores et représentations du cerveau plurilingue: conceptions naïves ou construction du savoir? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32, pp. 115-146). Neuchâtel: Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL).
- Martin-Jones, Marilyn. (2011). Languages, texts and literacy practices: An ethnographic lens on bilingual vocational education in Wales. In T. L. McCarty (Ed.), *Ethnography and language policy*. New York, London: Routledge.
- Mary, Latisia. (2013). Estime de soi et appartenance. *L'École Aujourd'hui, Réseau LEA*.
- Mary, Latisia, & Young, Andrea. (2010). Preparing teachers for the multilingual classroom: Nurturing reflective, critical awareness. *Plurilinguisme et formation*

- des enseignants: Une approche critique/Plurilingualism and Teacher Education: a critical approach*, 195-219.
- Matthey, Marinette. (1997). *Les langues et leurs images. Actes du colloque international*. Neuchâtel: IRDP.
- Maxwell, Joseph A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach: An Interactive Approach* (second ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Mc Andrew, Marie, Garnett, Bruce, Ledent, Jacques, Ungerleider, Charles, Adumati-Trache, Maria, & Ait-Said, Rachid. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- McAndrew, Marie, & Ledent, Jacques. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Montréal, Québec: Immigration et métropoles.
- McCarty, Teresa L. (2011). *Ethnography and language policy*. New York, London: Routledge.
- McNeal, Ralph B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- Mead, George Herbert. ([1934] 1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, : Presses Universitaires de France.
- Mendonça-Dias, Catherine. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. Les facteurs de variabilité didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. (Thèse de doctorat), Université de Nice - Sophia Antipolis, Nice. Retrieved from <http://www.francaislangueseconde.fr/recherches-sur-le-fls/theses/>
- Menken, Kate, & García, Ofelia. (2010). *Negotiating language policies in schools : Educators as policymakers*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Merle, Pierre, & Piquée, Céline. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école? *Carrefours de l'éducation*, 22, 95-110.
- Miles, Matthew B., & Hubberman, A. Michael (1994). *Qualitative Data Analysis: A*

- Methods Sourcebook*. London: Sage.
- Miller, Jennifer. (2004). Identity and language use: The politics of speaking ESL in schools. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 290-315). Clevedon: Multilingual Matters.
- Miller, Jody, & Glassner, Barry. (1997). The 'Inside' and the 'Outside' : Finding Realities in Interviews. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research : Theory, Practice and Method* (pp. 99-112). London: Sage.
- Milza, Pierre. (1998). Les mécanismes de l'intégration. In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société*, (pp. 273-277). Paris: Editions Sciences Humaines.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (1970). *Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970. Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (1973). *Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973. Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (1977). *Circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977 Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...)*.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2001). *Circulaire n° 2001-166 du 5-9-2001. Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée*.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002a). *Circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002b). *Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2002c). *Circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002. Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*.
- Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2003). *Actes de l'université d'automne*,

Le système scolaire français et les élèves à besoins éducatifs particuliers éducol Retrieved from <http://eduscol.education.fr/cid45899/actes-universite-automne-systeme-scolaire-francais-les-eleves-besoins-educatifs-particuliers.html>.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1)*.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2008). *Code de l'Éducation Article L121-3*.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2009). *Rapport annuel des inspections générales. Inspections générales de l'éducation nationale (IGEN)*. Paris: La documentation française.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2010). *Bulletin Officiel n°11 du 18 mars 2010*.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012a). Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). (2012b). Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. *Scolarisation des élèves. Organisation des Casnav*.

Ministère de l'éducation nationale, (M.E.N.). ([1996, 2002] 2005). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*. Paris: CNDP.

Mokoukolo, René, & Pasquier, Daniel. (2008). Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 79(3)*, 57-67.

Moll, Luis C, Amanti, Cathy, Neff, Deborah, & González, Norma. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice, 31(2)*, 132-141.

Mondada, Lorenza. (2004). Ways of 'doing being plurilingual' in international work meetings. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 27-60). London: Continuum.

Moore, Danièle. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

- Moore, Danièle. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moore, Danièle, & Py, Bernard. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy & C. J. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 270-327). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Morgan, David L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Moro, Marie-Rose. (2004). *Enfants d'ici venus d'ailleurs: naître et grandir en France*. Paris.
- Moro, Marie Rose. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles: Ministère de la Communauté française.
- Moro, Marie Rose. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris: Bayard.
- Morrell, Ernest. (2004). *Becoming critical researchers: Literacy and empowerment for urban youth* (Vol. 227). New York: Peter Lang.
- Moscovici, Serge. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, Serge. (1998). Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité. *Sciences Humaines, La vie des idées*. (Hors-série N° 21 En ligne : https://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite_fr_11718.html).
- Muller, Nathalie. (1994). *Frontière linguistique, stéréotypes et identité. Le Haut-Valais dans les représentations d'élèves de Sierre et de Sion*. Neuchâtel: IRDP, Recherches, 94.103.
- Munro, Anne, Holly, Lesley, Rainbird, Helen, & Leisten, Ruchira. (2004). Power at work: reflections on the research process. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(4), 289-304.
- Noiriel, Gérard. (2001). *Etat, nation et immigration: vers une histoire du pouvoir* (Vol. 137). Paris: Belin.
- Norton, Bonny. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education.

- Norton, Bonny, & Vanderheyden, Karen. (2004). Comic book culture and second language learners. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton Peirce, Bonny. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Nussbaum, Luci. (2014). Le parler plurilingue comme ressource d'apprentissage. *Tréma*(42), 76-85.
- Nussbaum, Luci, & Rocha, Pepa. (2008). L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet. *Babylonia*, 3, 52-55.
- OCDE. (1995). *L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2003). Rapport international "Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003", OCDE, décembre 2003; Accessible en ligne : <http://www.pisa.oecd.org> / <http://educ-eval.education.fr/pisa2003.htm>
- OCDE. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*.
- Oesch-Serra, Cecilia. (1995). L'évolution des représentations. In G. Lüdi, B. Py, J.-F. de Pietro, R. Franceschini, M. Matthey, C. Oesch-Serra & C. Quiroga (Eds.), *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Oesch-Serra, Cecilia, & Py, Bernard. (1996). « Présentation » dans *Le Bilinguisme. Acquisition et interaction en langue étrangère*(7), 3-8.
- Oesch-Serra, Cecilia, & Py, Bernard. (1997). Le crépuscule des lieux communs ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 27, 29-49.
- Ogbu, John U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Otsuji, Emi, & Pennycook, Alastair. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.
- Paillé, Pierre, & Mucchielli, Alex. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Papastergiadis, Nikos. (2000). *The Turbulence of Migration*. Cambridge: Polity.

- Parlement Européen. (2009). Rapport sur l'éducation des enfants migrants A6-0125/2009.
- Paugam, Serge. (2010). *Les 100 mots de la sociologie: "Que sais-je?" n° 3870*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pavlenko, Aneta. (1998). Second Language Learning by Adults: Testimonies of Bilingual Writers. *Issues in Applied Linguistics*, 9 (1), 3-19.
- Pavlenko, Aneta. (2001). How am I to become a woman in an American vein? Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (pp. 133–174). New York: Mouton de Gruyter.
- Pavlenko, Aneta, & Blackledge, Adrian. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Péguy, Charles. ([1913] 2014). *L'argent*. Paris: République des Lettres.
- Peigné, Céline. (2007). Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française: l'accueil de l'Autre à l'école. In J. Archibald & J.-L. Chiss (Eds.), *La langue et l'intégration des immigrants, Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 331-348). Paris: L'Harmattan.
- Peigné, Céline. (2008). Solliciter pour mieux intégrer ? . *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique*, 11, 110-125.
- Pekarek, Simona. (1999). Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 1, 127-141.
- Pennycook, Alastair. (2010). *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Perrefort, Marion. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris: Anthropos.
- Peutot, Fabrice, & Cherqui, Guy (2015). *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*. Paris: Hachette Français Langue Etrangère.
- Pham, Thuy B, & Harris, Richard J. (2001). Acculturation strategies among Vietnamese-Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(3), 279-300.
- Pickel, Timea, & Hélot, Christine. (2014). 'Because it is my life, and I'm the one who makes choices'. Newcomers in the French Education System and Career

- Guidance: What about their plurilingual competence. In P. Grommes & A. Hu (Eds.), *Plurilingual Education: Policies – Practice – Language Development* (pp. 161-117). Hamburg: Hamburg Studies in Linguistic Diversity (HSLD): John Benjamins.
- Plaisance, Eric, Belmont, Brigitte, Vérillon, Alette, & Schneider, Cornelia. (2007). Intégration ou inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(1), 159-164.
- Porquier, Rémy, & Py, Bernard. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Poullaouec, Tristan. (2010). *Le diplôme, arme des faibles : Les familles ouvrières et l'école*. Paris: La Dispute.
- Pourtois, Jean-Pierre, & Desmet, Huguette. (2001). *Relation familiale et résilience*. Paris: L'Harmattan.
- Pourtois, Jean-Pierre, & Desmet, Huguette. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prost, Antoine. (1981). *L'école et la famille dans une société en mutation, 1830-1980, Tome IV : Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris: Nouvelle Librairie de France.
- Pull, John. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus?* Paris: L'Harmattan.
- Py, Bernard. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*(2), 6-19.
- Rafoni, Jean-Charles. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris: L'Harmattan.
- Ragi, Tariq. (1997). *Minorités culturelles, école républicaine et configuration de l'État-Nation*. Paris: L'Harmattan.
- Rampton, Ben. (1995). *Crossings: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, Ben. (2011). From "multi-ethnic adolescent heteroglossia" to "contemporary urban vernaculars". *Language & Communication*, 31(4), 276-294.
- RERS. (2016). Repères et références statistiques sur les enseignements, la

formation et la recherche. Paris: Ministère de l'éducation nationale, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. .

- Rey, Micheline. (2001). Dynamiques identitaires et intégration. Pistes de réflexion et d'action dans une perspective interculturelle. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Lenza & P. Dasen (Eds.), *Intégration et migrations. Regards pluridisciplinaires*. (pp. 239-265). Paris: L'Harmattan.
- Ricoeur, Paul. (1985). *Temps et Récit: Le Temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, Paul. (1990). *Soi-même comme un autre* (Vol. 273). Paris: Seuil.
- Ricoeur, Paul. (1997). Interview. *Pensée de notre temps*. Paris: Ina - Arte France 2005.
- Ricoeur, Paul. (2000). Paul Ricoeur : un parcours philosophique. Propos recueillis par François Ewald. *Magazine Littéraire*, N° 390(Septembre 2000), 20-26.
- Ricoeur, Paul (2004). *Parcours de la Reconnaissance – Trois Études*. Paris: Stock.
- Roberts, Brian. (2002). *Biographical research*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Rochex, Jean-Yves. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roland, Dominique. (2006). Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde *Le français dans le monde n° spécial Recherches et applications* (Vol. 39 Biographie langagière et apprentissage plurilingue, pp. 134-145). Paris: CLE International.
- Roy, Sylvie. (2015). Discours et idéologies en immersion française. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(2), 125-143.
- Rudmin, Floyd W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of general psychology*, 7(1), 3-37.
- Ruiz, Richard. (1984). Orientations in language planning. *NABE journal*, 8(2), 15-34.
- Ryan, Ellen , & Giles, Howard. (1982). *Attitudes toward language variation*. London: E. Arnold.
- Ryan, Gery W, & Bernard, H Russell. (2000). Data management and analysis

- methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed. ed., pp. 769-802). London: Sage.
- Sabatier, Cécile. (2011). La formation des professeurs de Français de base en Colombie-Britannique : Représentations, identités et empowerment. In A.-M. de Mejía & C. Hélot (Eds.), *Empowering Teachers Across Cultures. Enfoques críticos. Perspectives croisées* (pp. 179-206). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Safi, Mirna. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France: inégalités et segmentation. *Revue française de sociologie*, 47(1), 3-48.
- Safont-Mottay, Claire, Ourayrie-Roussel, Nathalie, & Prêteur, Yves. (2008). Attentes, valeurs et mobilisation scolaire de collégiens de 3ème. In E. Loarer, J.-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener, P. Mallet & P. Vrignaud (Eds.), *Perspectives différentielles en psychologie. XVIIèmes Journées internationales de psychologie différentielle. Nanterre 2006*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schiff, Claire. (2001). Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de leur intégration dans un univers en tension. *Ville Ecole Intégration*, 125, 187-197.
- Schiff, Claire. (2002). Les jeunes promo-migrants: un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 131, 222-231.
- Schiff, Claire. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire. *Hommes et Migrations*, 1251, 75-85.
- Schiff, Claire. (2009). Quand le contexte fait la différence. *Cahiers pédagogiques* (n° 473, mai 2009), 40-42.
- Schiff, Claire. (2012). En marge du métier. Dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège. In C. Crenn & L. Kotobi (Eds.), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises* (pp. 11-123). Paris: Armand Colin.
- Schiff, Claire, Lazardis, Marie, Octave, Carole, Barthou, Evelyne, Chauprade, Barbara, & Delorme, Annick. (2003). Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants : les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire. *Programme de recherche interministériel*. Paris: Ministère de

- l'Education nationale DPD-DESCO, Ministère de la Justice PJJ, FASILD, DIV 2000-2003.
- Schnapper, Dominique. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, Dominique. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris: Gallimard.
- Schnapper, Dominique. (2008). Intégration nationale et intégration des migrants: un enjeu européen. *Questions d'Europe*, 90, 1-6.
- Sherzer, Joel. (1987). Discourse-centered approach to language and culture. *American anthropologist*, 89(2), 295-309.
- Shohamy, Elana (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Silverstein, Michael. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. Clyne, W. Hancks & C. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Simmel, Georg. (1950). The stranger. In K. H. Wolff (Ed.), *The sociology of Georg Simmel* (pp. 401–408). New York: Free Press.
- Spaëth, Valérie. (2008). Le français «langue de scolarisation» et les disciplines scolaires. In J.-L. Chiss (Ed.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (pp. 62-100). Paris: Didier.
- Swain, John, Heyman, Bob, & Gillman, Maureen. (1998). Public research, private concerns: ethical issues in the use of open-ended interviews with people who have learning difficulties. *Disability and Society*, 13(1), 21-36.
- Tabouret-Keller, Andrée. (1990). Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? . *Migrants-Formation*, 83.
- Tabouret-Keller, Andrée. (1991). La question du bilinguisme *Le Bilinguisme et l'Enfance - problèmes quotidiens. ENFANCE* (Vol. 4, pp. 271-277). Paris: Presses Universitaires de France.
- Tabouret-Keller, Andrée. (2007). Postface. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 346-356). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Tajfel, Henri. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, William Isaac, & Znaniecki, Florian. (1918-1920). *The Polish peasant in*

- Europe and America*. Chicago (IL): Chicago University Press.
- Thorne, Steven L, & Lantolf, James P. (2007). A linguistics of communicative activity. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 170-195). Clevedon: Multilingual Matters.
- Todorov, Tzvetan. (1970, 2013). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Le Seuil.
- Tribalat, Michèle. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La Découverte.
- Tribalat, Michèle. (1996). *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*. Paris: La Découverte.
- Tribalat, Michèle. (2015). Intégration, la fin du modèle français. *Commentaire*(2), 331-338.
- Trognon, Alain, & Larrue, Janine. (1988). Les représentations sociales dans la conversation. *Connexions*, 51(1), 51-70.
- Truchot, Claude. (2014). Allemagne: politiques linguistiques pour une alternative à l'anglicisation. *Les Langues modernes*, 108(1), 42-49.
- Tupin, Frédéric. (2003). Du singulier au pluriel: notes de recherche en hommage à Louis Porcher. In D. Groux & H. Holec (Eds.), *Une identité plurielle, mélanges offerts à Louis Porcher* (pp. 139-158). Paris: L'Harmattan.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque. Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
- Union européenne. (1997). Traité d'Amsterdam, signé le 2.10.1997, entré en vigueur 1.05.1999 *Journal officiel des Communautés européennes (JOCE)*. (Vol. n° C 340, pp. 1).
- Vallet, Louis-André, & Caille, Jean-Paul. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français: une étude d'ensemble. *Les dossiers d'Éducation et Formations* (Vol. 67). Paris: Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Ministère de l'Éducation nationale.
- Van Dijk, Teun A. (2003). *Ideology and discourse. A multidisciplinary introduction*. Barcelona: Ariel.
- Varro, Gabrielle. (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants *Migrants-Formation*,(83).

- Varro, Gabrielle. (2003). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants *VEI* © SCEREN CNDP <http://www.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>.
- Varro, Gabrielle. (2012). Discours officiel français sur les élèves (ex-) étrangers et leur apprentissage de la langue française. *Les Cahiers du GEPE* (4). Accessible en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2228.php>.
- Varro, Gabrielle, & Mazurkiewicz, C. (1997). Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire. In J.-L. Chiss & D. Boyzon-Fradet (Eds.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration* (pp. 190-214). Paris: Nathan-Pédagogies.
- Verdelhan, Michèle. (2009a). A noter... Langue seconde et langue de scolarisation. *Cahiers pédagogiques* (n° 473, mai 2009), 48.
- Verdelhan, Michèle. (2009b). A noter... La faute au français? *Cahiers pédagogiques* (n° 473, mai 2009).
- Verdelhan-Bourgade, Michèle. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Verdelhan-Bourgade, Michèle. (2003). Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation: des compétences différentes. *Les Cahiers de l'ASSDIFLE, Français et insertion*, 15, 35-149.
- Vertovec, Steven. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vertovec, Steven. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal*, 61(199), 83-95.
- Vigner, Gérard. (1992). Le français langue de scolarisation. *Etudes de linguistique appliquée*, 88, 39-54.
- Vigner, Gérard. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE international.
- Wang, Caroline, & Burris, Mary Ann. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
- Weber, Jean-Jacques. (2009). *Multilingualism, education and change*. Frankfurt/

Main: Peter Lang.

- Weber, Jean-Jacques. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's needs first*. Bristol: Multilingual Matters.
- Weber, Jean-Jacques, & Horner, Kristine. (2010). Orwellian doublethink: keywords in Luxembourgish and European language-in-education policy discourses. *Language Policy*, 9(3), 241-256.
- Weber, Jean-Jacques, & Horner, Kristine. (2012). *Introducing Multilingualism A Social Approach*. Abingdon: Routledge.
- Widdowson, Henry. (2010). *Terms and conditions of enquiry*. Paper presented at the International Conference on New Challenges for Multilingualism in Europe, Dubrovnik, 11-15 April 2010.
- Woehrling, Jean-Marie. (2013). Histoire du droit des langues en France. In G. Kremnitz (Ed.), *Histoire sociale des langues de France* (pp. 71-88). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Wolcott, Harry. (2008). *Ethnography, A Way of Seeing* (second ed.). Plymouth (UK) / New York (USA): AltaMira Press.
- Woods, Peter. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. *The handbook of qualitative research in education*, 337-404.
- Woolard, Kathryn A. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskity (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3-47). New York: Oxford University Press.
- Young, Andrea. (2011). La diversité linguistique à l'école: handicap ou ressource? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (3), 93-110.
- Young, Andrea. (2012). Teacher Training within the Context of Linguistic Competences of Pupils with Migrant Background. Raising Teacher Language Awareness. In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Eds.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. (pp. 213-218). Münster: Waxmann.
- Young, Andrea. (2014a). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171.
- Young, Andrea. (2014b). *Didactique du plurilinguisme, interculturalité et formation*

- des enseignants.* (HDR), Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Young, Andrea, & Hélot, Christine. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école. Comment négocier l'écart entre les langues/cultures de la maison et celle(s) de l'école. In C. Hélot, E. Hoffmann, M. L. Scheidhauer & A. Young (Eds.), *Ecarts de Langue, Ecarts de Culture. A l'Ecole de l'Autre* (pp. 207 à 220) (pp. 207-220). Frankfurt: Peter Lang.
- Young, Andrea, & Mary, Latisia. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le Français aujourd'hui*, 164(1), 87-97. doi: 10.3917/lfa.164.0087
- Young, Andrea, & Mary, Latisia. (2010). Une formation des professeurs des écoles en phase avec le 21^e siècle. In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (Eds.), *Langue et intégration: dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (Vol. 6, pp. 349-354). Bruxelles: Peter Lang.
- Zarate, Geneviève. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, Geneviève. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. *Les représentations en didactique des langues et cultures, Notions en question*, 2, 5-9.
- Zéroulou, Zaïhia. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 447-470.
- Zirotti, Jean-Pierre. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et société*, n° 116(2), 73-91.

Annexes

Annexe 1 : Autorisation parentale

Chers parents,

Je suis Timea Kadas Pickel, ancienne enseignante FLE / Scolena de votre (vos) enfant(s), actuellement en poste au collège JM. En 2010 je me suis inscrite à l'Université de Strasbourg et à l'Université du Luxembourg pour faire une thèse de doctorat sur les élèves nouvellement arrivés en France. C'est la raison pour laquelle je vous écris aujourd'hui.

Dans le cadre de la préparation de ma thèse de doctorat qui s'intitule « *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans le système scolaire français. Etude du contexte social et éducatif* », je m'intéresse au vécu scolaire des élèves nouvellement arrivés en France dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde (FLS) à l'école.

En tant qu'enseignante de FLS, j'ai côtoyé de nombreux élèves étrangers qui venaient d'arriver à l'école française et qui m'ont étonnée par leur envie d'apprendre et leur volonté de réussir. J'ai pu constater les efforts déployés tout au long des mois afin de parfaire au plus vite leurs connaissances non seulement langagières mais également celles qui leur permettaient de s'adapter à ce nouveau système scolaire parfois très différent du leur.

C'est pourquoi, aujourd'hui, je souhaite réaliser une thèse sur ces questions et pour cela j'ai besoin de recueillir des informations sur la manière dont vos enfants se sont adaptés au système scolaire français. Plus précisément, j'aimerais connaître leur point de vue sur leur vécu scolaire, sur ce qui les a aidés à progresser, sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer et la manière dont ils ont réussi à surmonter ces mêmes difficultés. Je souhaite donc, rencontrer votre enfant pour un entretien et je vous serais très reconnaissante d'autoriser votre enfant à y participer. Cet entretien en groupe sera basé sur un échange libre et informel qui m'aidera à orienter mon travail de recherche à partir des expériences de vos enfants et de leurs témoignages authentiques.

Par ailleurs, la participation de tous les enfants et les propos recueillis seront traités de manière anonyme et uniquement pour les besoins de ma recherche. Je vous demanderais donc de bien vouloir compléter l'autorisation parentale ci-dessous que je récupérerai au moment de l'entretien.

Je vous remercie sincèrement de votre coopération.

Timea KADAS-PICKEL

Etudiante en Doctorat en Sciences du Langage

Université de Strasbourg/ Université du Luxembourg

Autorisation parentale

Je soussigné Monsieur/ Madame..... parent / responsable légal de autorise mon enfant à participer à l'entretien collectif avec Mme Timea Pickel dans le cadre de son travail de recherche à l'Université de Strasbourg / l'Université du Luxembourg. Cet entretien aura lieu le **10 juin 2011** au collège JM à Mulhouse; il sera enregistré (audio et/ou vidéo) uniquement pour les besoins de la recherche. Les questions de l'entretien porteront sur l'apprentissage du français à l'école et sur le vécu scolaire des enfants. Les données recueillies resteront anonymes et en ma possession.

Date :

Signature :

.....

Autorisation parentale

Je soussigné Monsieur/ Madame..... parent / responsable légal de autorise mon enfant à participer à l'entretien collectif avec Mme Timea Pickel dans le cadre de son travail de recherche à l'Université de Strasbourg/ l'Université du Luxembourg. Cet entretien aura lieu le **17 juin 2011** au collège JM à Mulhouse; il sera enregistré (audio et/ou vidéo) uniquement pour les besoins de la recherche. Les questions de l'entretien porteront sur l'apprentissage du français à l'école et sur le vécu scolaire des enfants. Les données recueillies resteront anonymes et en ma possession.

Date :

Signature :

Annexe 2 : Questionnaire : élèves

Fiche de renseignements

1. Nom : _____ Prénom :

2. Adresse :

3. Téléphone : _____ Portable :

4. Age : _____ Age à l'arrivée en France :

5. Date d'arrivée en France : _____

6. Situation familiale :

• Etes-vous en France avec : vos parents seul

• Avez-vous des frères et sœurs : oui non

Si oui, combien ?

7. Scolarisation antérieure :

- Etes-vous allé à l'école dans votre pays d'origine ? Oui Non

- Si oui, pendant combien d'années ? _____ années

8. Scolarisation actuelle :

- A quel niveau d'enseignement êtes-vous actuellement ?

Collège :

Niveau de classe : _____

Lycée :

• Lycée général et technologique :

○ Voie générale : Option : _____ Niveau de classe _____

○ Voie technologique : Option : _____ Niveau de classe _____

• Lycée professionnel :

○ Diplôme préparé : CAP BEP BAC PRO

Option : _____ Niveau de classe _____

9. Langues parlées :

• Combien de langues parlez-vous ? _____

• Lesquelles ? _____

Annexe 3 : Guide d'entretien : élèves « Focus group »

Guide d'entretien « Focus group »

Réussite : vécu personnel

Je voudrais vous poser une première question sur l'école et vous demander à votre avis

-C'est quoi un bon élève ? Qu'est ce que vous diriez ? Comment vous le décririez le bon élève ?

-Et vous-même, Vous considérez-vous comme un bon élève ?

-Pourquoi ?

- C'est quoi votre matière préférée ? pourquoi ?

Français

Maintenant j'aimerais qu'on discute du français et de comment vous l'avez appris

- C'était quoi le plus dur, le plus difficile ?

- Pourquoi à votre avis ?

- Et c'est comment maintenant ?

- Qu'est-ce que vous pouvez dire de votre niveau de français aujourd'hui ?

- Diriez-vous maintenant que vous êtes bon en français ?

- Pourquoi ?

- A votre avis qu'est-ce qu'il faut faire pour bien apprendre le français ?

- Comment vous vous êtes arrivés là où vous êtes actuellement ? Comment vous avez travaillé votre français ?

- Est-ce que c'est surtout dans la classe que vous avez appris ou aussi dans d'autres endroits ?

École : vécu scolaire

- Est-ce que vous aimez votre école ? pourquoi ?

- Et le collège c'était comment pour vous ? vous avez aimé y venir ? pourquoi ?

- Comment c'était quand vous êtes arrivés à l'école ? De quoi vous souvenez-vous en premier ?

- Est-ce que vous vous êtes vite fait des ami-e-s ? Est-ce que vous avez été invités chez eux/elles ? Des amies filles ou garçons ou les deux ?

- Comment c'est maintenant ?

- Il y a beaucoup d'élèves français qui détestent l'école : qu'est-ce que vous pensez de ça ?

- Votre meilleur souvenir au collège ?

- Votre pire souvenir au collège ?

- Avez-vous souffert du racisme au collège, de moqueries de violence ? Racontez un peu...

- Et maintenant au lycée, c'est comment avec les autres élèves ?

- Est-ce que vous vous sentiez mieux au collège, plus aidés, plus soutenus ?

- Que pensez-vous de la discipline à l'école : c'est strict trop strict ou pas assez ?

Parlons un peu des professeurs :

- Qu'est-ce qu'un bon prof, pour vous ?

- Et un mauvais prof ?

- Le bon prof qu'est-ce qu'il fait pour aider les élèves ?

- Est-ce que les profs en général comprennent votre situation, que le français n'est pas votre langue maternelle par exemple et donc que c'est plus dur pour vous ?

Continuons avec l'évaluation et la notation :

- Comment s'est passée l'évaluation pour vous, comment vous avez vécu ce moment là ? Au début ? Et maintenant ?
- En avez-vous peur ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que vous pensez du système de notation ? Racontez un peu... la première fois que vous avez eu une bonne note / une mauvaise note.

Orientation

- Comment avez-vous fait vos choix pour le lycée ?
- Pourquoi avez-vous choisi cette voie ? Lycée général, lycée professionnel, option
- Qui vous a aidé pour l'orientation ?
- Qu'est-ce qui c'est passé ensuite (pour l'orientation) ?

La vie en dehors de l'école

- C'est comment votre vie maintenant en France ?
- Comment vous sentez-vous ?
- Qu'est-ce que vous faites quand vous n'allez pas à l'école ?
- Est-ce que votre pays vous manque ? Votre famille ?
- Quels sont vos projets pour plus tard ? Pensez-vous faire des études après le lycée ?
- Quel travail aimeriez-vous faire ?
- Comment vous allez faire pour y arriver ?

Parlons maintenant de vos langues maternelles et de vos autres langues :

- Quelle est la langue qui vous est la plus chère ? Que vous aimez le plus ?
- Comment faites-vous pour la maintenir ?
- Pourquoi vous la maintenez (gardez) ? Pourquoi c'est important pour vous ?
- Est-ce que c'est difficile ?
- Est-ce que vous l'écrivez ?
- Est-ce que vous avez des livres dans votre langue ?
- Est-ce que vous allez sur les sites internet dans vos langues ? Pourquoi ?
- Est-ce que vous communiquez avec vos amis sur internet ? Dans votre langue ? Comment faites-vous pour l'écrire, si les caractères sont différents ?

Annexe 4 : Guide d'entretien : enseignants

Guide d'entretien avec les professeurs

J'aimerais vous poser quelques questions concernant votre travail au quotidien en contact avec des élèves nouvellement arrivés en France...

Questions introductives

- Depuis combien de temps exercez-vous en tant qu'enseignant ?
- Depuis combien de temps êtes-vous dans cet établissement scolaire ?
- Avez-vous eu cette année des élèves nouvellement arrivés dans vos classes ? Combien ?
- Quand est-ce qu'ils sont arrivés ?
- Est-ce la première fois ? Depuis combien de temps avez-vous des élèves nouvellement arrivés dans vos cours ?

Dimension relationnelle (ou affective)

- Lorsque vous accueillez des élèves dans vos classes disposez-vous de renseignements à leur sujet ? De quel type ?
- Qui vous les donne ?
- Qu'est-ce que vous savez sur eux ?
- Est-ce que vous discutez avec eux de leur histoire personnelle ? Est-ce que vous leur posez des questions ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
- Comment vous communiquez avec eux ? Dans quelles langues ?
- C'est comment pour vous d'avoir ces élèves dans vos classes ?

Dimensions didactique et ou pédagogique

- Comment vous faites dans vos classes avec ces élèves ? Pourquoi ? Comment ?
- Qu'est-ce qui vous semble le plus difficile pour ces élèves dans votre discipline ?
- C'est quoi leur difficulté principale ?
- Comment diriez-vous que ça se passe avec les autres élèves ?

La question de l'évaluation

- Comment vous les notez ? Dès leur arrivée ? À partir de quand ?
- Est-ce que vous les notez comme les autres ?
- Est-ce que c'est compliqué pour vous cette question de l'évaluation : est-ce que vous leur donnez des évaluations différentes des autres élèves par ex ?
- Et la préparation des examens (Brevet par ex)

L'orientation et la question de la langue de scolarisation

- A votre avis combien de temps ça prend pour un ENAF d'être à un même niveau que les autres ?
- Ca dépend des élèves... C'est-à-dire ?
- Avez-vous eu des élèves qui y sont arrivés ?
- On sait que la plupart des élèves sont orientés en lycée professionnel. Qu'en pensez-vous ?

Le cadre législatif et la formation

- Est-ce que vous connaissez les textes officiels qui régissent la prise en charge des Enaf ?
- Avez-vous eu des renseignements sur ces textes de la part du collègue ?
- Avez-vous eu au moins une formation dans votre carrière sur ce dispositif ?

- Savez-vous ce que les élèves font dans la CLA ou classe FLE ? Comment ça se passe dans ces cours ?
- Selon les textes officiels de 25/04/2002 la scolarisation des Enaf concerne l'ensemble de l'équipe éducative. Etes-vous d'accord avec cela ? Qu'en pensez-vous ?

Annexe 5 : Guide d'entretien : chefs d'établissement

Guide d'entretien avec les principaux

J'aimerais vous poser quelques questions concernant l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France dans votre établissement (ou ancien établissement)...

Questions introductives

- Depuis combien de temps exercez-vous en tant que principal / principal-adjoint ?
- Depuis combien de temps êtes-vous (pendant combien de temps avez-vous été) chargé de la gestion du dispositif d'accueil des ENAF (Scolena) dans votre établissement ?
- Avez-vous eu des expériences avec ces élèves dans votre cursus professionnel antérieur (en tant que professeur p. exemple) ?

Accueil et suivi des élèves

- Comment organisez-vous l'accueil des élèves dans votre établissement ? Quels moyens mettez-vous en œuvre dans l'accueil de ces élèves dans votre établissement ?
- A votre avis, qu'est-ce qui est primordial dans l'accueil de ces élèves ?
- Quelles sont les difficultés principales auxquelles vous êtes confrontés par rapport à l'accueil des ENAF ? (dans l'accueil / dans le suivi, en cours de scolarité)
- Est-ce qu'il y a une information spécifique prévue pour les familles de ces élèves (plaquettes d'information, vidéo, explication du fonctionnement du collège, traduction/interprètes) ?
- Avez-vous des contacts avec les familles (au début/ en cours de scolarité) ?
- Qui sont vos interlocuteurs dans la prise en charge de ces élèves ? (maire, services sociaux, foyer, rectorat)
- Avez-vous des obligations/tâches spécifiques à respecter vis-à-vis de ces différents interlocuteurs ?

Scolarité en CLA

- Que pensez-vous des dispositifs de scolarisation des ENAF existants ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que le maintien des dispositifs spécifiques CLA soit nécessaire ? Pourquoi ?
- A votre avis, quelles sont les avantages de ce dispositif au sein de l'établissement ?
- Et les inconvénients ?
- Savez-vous ce que les élèves font en CLA ? Comment ça se passe dans ces cours ?

Les enseignants

- La particularité de ce dispositif dans le Haut-Rhin est que des enseignants du 1^{er} degré assurent les enseignements en CLA dans les établissements du 2nd degré. Etes-vous d'accord ? Pourquoi ?
- Selon vous, quelles sont les difficultés principales auxquelles sont confrontés les enseignants des autres matières ? Comment gérez-vous les difficultés dont vous avez connaissance ?
- Leur avez-vous proposé des formations spécifiques (ou envisagez-vous de le faire) ? Pourquoi ?

- Que pensez-vous de la communication au sein de l'équipe pédagogique ?

Domaine affectif

- C'est comment pour vous d'avoir ces élèves dans votre établissement ?
- Que pensez-vous de leur place (intégration) dans l'établissement ? Pensez-vous qu'ils sont acceptés par les enseignants ? Et par les autres élèves ?

Orientation

- A votre avis combien de temps ça prend pour un ENAF d'être à un même niveau que les autres ?
- A votre avis, quelles sont les difficultés principales de ces élèves ?
- Comment se déroule l'orientation de ces élèves ? Y a-t-il des dispositions particulières prévues pour ces élèves ? Lesquelles ? Que pensez-vous de ces dispositions ? (p. ex. en terme d'efficacité)
- On sait que la plupart des élèves sont orientés en lycée professionnel. Qu'en pensez-vous ?

Le cadre législatif

- Y-a-t-il des actions spécifiques prévues dans le projet d'établissement pour ces élèves ? Lesquelles ? Pourquoi ?
- Devez-vous adapter certaines dispositions préconisées par l'institution ? Pourquoi ?
- Avez-vous des suggestions quant à des modifications éventuelles à apporter par rapport aux dispositions en vigueur, dans l'accueil des ENAF ?
- Selon les textes officiels de 25 avril 2002 la scolarisation des Enaf concerne l'ensemble de l'équipe éducative. Etes-vous d'accord avec cela ? Qu'en pensez-vous ?
- La nouvelle loi d'orientation (et de programme pour l'avenir de l'école) du 23 avril 2005 regroupe sous la dénomination « élèves à besoins éducatifs particuliers » à la fois les Enaf mais également les élèves présentant un handicap ou des troubles spécifiques de l'apprentissage. Qu'en pensez-vous ?

Annexe 6 : Guide d'entretien : inspecteurs

Guide d'entretien avec les inspecteurs

J'aimerais vous poser quelques questions concernant votre travail de gestion du dispositif d'accueil des élèves nouvellement arrivés en France dans votre circonscription...

Questions introductives

- Depuis combien de temps exercez-vous en tant inspecteur de l'EN ?
- Depuis combien de temps êtes-vous (pendant combien de temps avez-vous été) chargée de la gestion du dispositif d'accueil des ENAF (Scolena)?
- Comment avez-vous été chargée de ce dossier ? (Etait-ce un choix ou une obligation lors de la prise de fonction ?)

La demande institutionnelle

- Comment qualifieriez-vous votre travail par rapport à ce dossier spécifique ?
- Quelles sont les difficultés principales auxquelles vous êtes confrontée dans la gestion du dossier des ENAF ?
- Est-ce qu'il y a des difficultés particulières dans le second degré ? (relation avec les principaux, exigences particulières, négociations...)
- Comment faites-vous pour négocier sur le terrain scolaire les demandes de l'institution ? Est-ce difficile ? Pourquoi ?
- Comment vérifiez-vous l'application des directives ministérielles sur le terrain ?
- Qui sont vos interlocuteurs principaux dans la gestion de ce dossier ? (inspectrice d'académie ...)
- Quelles sont vos relations avec la mairie de Mulhouse / le maire ?
- Et avec les principaux ?

Le dispositif

- Que pensez-vous des dispositifs de scolarisation des ENAF existants ? Pourquoi ?
- Avez-vous des indicateurs de performance de ces dispositifs d'accueil ?
- Que pensez-vous des dispositifs existants dans le second degré ? (avantages, inconvénients)
- Vous vous êtes investie dans l'amélioration de ce dispositif et vous avez apporté des changements à son fonctionnement. Pourriez-vous m'en parler ?
- Etait-ce une demande institutionnelle ?

Les élèves

- Pensez-vous que les ENAF doivent bénéficier d'une prise en charge spécifique ?
- A votre avis quelle est la place de ces élèves dans notre école ? quel rôle jouent ces élèves dans nos écoles /collèges ?

Les enseignants

- Que vous disent les enseignants CLA de leur travail en classe ?
- Quelles sont les difficultés principales des enseignants CLA dans l'exercice de leur travail ?

La formation des enseignants

- Quelle est la formation des enseignants qui interviennent dans ce dispositif ?
- La particularité de ce dispositif dans le Haut-Rhin est que des enseignants du 1^{er} degré assurent les enseignements en CLA dans les établissements du 2nd degré. Etes-vous d'accord ? Pourquoi ?
- Ces enseignants bénéficient-ils de formations continues spécifiques ?

Le cadre législatif

- Selon les textes officiels de 25 avril 2002 la scolarisation des Enaf concerne l'ensemble de l'équipe éducative. Etes-vous d'accord avec cela ? Qu'en pensez-vous ?
- Pensez-vous que cela est appliqué dans les établissements du 2nd degré ?
- La nouvelle loi d'orientation (et de programme pour l'avenir de l'école) du 23 avril 2005 regroupe sous la dénomination « élèves à besoins éducatifs particuliers » à la fois les Enaf mais également les élèves présentant un handicap ou des troubles spécifiques de l'apprentissage. Qu'en pensez-vous ?

Annexe 7 : Guide d'entretien : parents

Guide d'entretien avec les parents

Je voudrais vous poser quelques questions par rapport à l'école et à la scolarité de votre enfant ici en France.

- Depuis combien de temps êtes-vous en France ?
- Etes-vous arrivé avec votre famille tous en même temps ? Ou votre enfant vous a-t-il rejoint plus tard ?

Parlons un peu de l'école dans votre pays et de la scolarisation de votre enfant :

- Combien de temps votre enfant était-il scolarisé dans votre pays d'origine ?
- C'était comment l'école pour lui / elle dans votre pays ?
- Est-ce qu'il aimait aller à l'école ?
- Peut-être c'était une école publique ou privée ?

L'arrivée en France

- Lorsque vous êtes arrivés en France comment avez-vous fait pour envoyer votre enfant à l'école ?
- Comment vous avez fait pour l'inscrire ?
- Est-ce que vous avez eu de l'aide (quelqu'un vous a aidé) pour inscrire votre enfant au collège ?
- Est-ce que c'était rapide ou pas ?
- Avez-vous eu des informations sur l'école, sur comment ça se passe à l'école en France ?
- Qui vous les a données ?
- Comment avez-vous pris contact avec le directeur ? Les professeurs ?
- Quelles langues avez-vous utilisé ? aviez-vous un traducteur ?

L'école aujourd'hui

- Avez-vous des contacts avec le collège où va votre enfant ? Quel type de contact ? Avec qui ? Si non pourquoi ?
- Est-ce que vous discutez avec les professeurs de votre enfant, le directeur ?
- Est-ce que vous venez à la rencontre parents-professeurs ?
- Est-ce que vous posez des questions aux enseignants ou au directeur ? Pourquoi, pourquoi pas ?
- Qu'est-ce que vous pensez de l'école en France en général ?
- Qu'est-ce qui vous semble différent de l'école dans votre pays ?
- Qu'est-ce qui est le plus important pour vous dans la scolarité de votre enfant ?
- Est-ce que vous discutez de l'école avec votre enfant ? Par exemple comment ça se passe à l'école ?
- Est-ce que vous vérifiez les devoirs, les notes, le carnet de correspondance ?
- Selon vous, qu'est-ce qui était le plus difficile pour lui au début ?
- Est-ce que vous l'avez aidé ? Comment ?

- Et maintenant, qu'est-ce qui vous semble le plus difficile pour votre enfant à l'école ?
- Que pensez-vous des notes ?
- Diriez-vous qu'il/elle est un(e) bon(ne) élève ?

La place de la langue maternelle

- Quelle langue parlez-vous à la maison ?
- Pourquoi vous la maintenez (gardez) ? Pourquoi c'est important pour vous ?
- Est-ce que c'est difficile ?
- Est-ce que vous avez des livres dans votre langue ? Est-ce que vos enfants lisent dans votre langue ? Pourquoi ?
- Savez-vous si votre enfant parle/utilise sa langue maternelle à l'école ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
- S'il était possible d'utiliser votre langue dans certains cours à l'école, qu'en penseriez-vous ?
- Est-ce que vous pensez que votre langue a sa place à l'école ? Pourquoi ?
- A votre avis, l'école française devrait-elle offrir un soutien à votre enfant dans sa langue maternelle ? oui/non pourquoi ?

La vie sociale de l'élève

- Est-ce qu'il a des amis ? est-ce qu'il en a eu rapidement ? Comment ça se passe dans le collège avec les autres élèves ? est-ce qu'il/elle invite des copains chez vous ? est-ce qu'il/elle est invité chez des copains/copines ?
- Est-ce qu'il/elle va dans un centre socioculturel ?
- Est-ce qu'il/elle fait du sport ou pratique un art ?

Les projets pour l'enfant

- Savez-vous ce que votre enfant veut faire après le lycée ?
- Qu'est-ce que vous aimeriez qu'il/elle fasse ?
- Est-ce que vous pensez qu'il/elle est capable de faire des études à l'université par exemple ?
- Diriez-vous que votre enfant est heureux en France ?

Annexe 8 : Guide d'entretien : élèves « Focus group »

Projet autobiographique

Guide d'entretien « Focus group » Projet Autobiographie

J'aimerais qu'on se rappelle ensemble les différents moments du projet que nous avons fait l'année dernière. (donner les manuscrits ! puis les dossiers !)

Questions introductives

Est-ce que vous vous rappelez pourquoi nous avons décidé de nous lancer dans ce projet?
Est-ce que vous vous rappelez par quoi nous avons commencé ?

L'écriture de textes

Est-ce que vous vous rappelez ce que vous avez écrit la première séance ?
En quelle langue avez-vous écrit ?
C'était comment pour vous d'écrire dans votre langue ? pourquoi ?
Pensez-vous que cela aurait été différent si vous aviez dû le faire en français ? pourquoi ?
Qu'est-ce qui était le plus facile ?
Et le plus difficile ? comment vous avez fait pour le surmonter ?
Vous avez écrit des textes poétiques très longs et très forts ? Comment avez-vous fait pour y arriver ?
Avez-vous lu vos textes à vos parents ou à vos amis ? Pourquoi ? Qu'en ont-ils pensé ?

La prise de photos

J'aimerais qu'on parle maintenant de la deuxième partie de ce projet, les photos que vous avez prises en groupe.

Quel est votre premier souvenir par rapport à cette partie du projet ?
Qu'est-ce que vous avez aimé le plus ?
C'était comment pour vous de travailler avec un camarade ? Avez-vous choisi votre binôme ?
Pourquoi ?
C'était comment de découvrir vos premières photos ?
Qu'avez-vous retenu de ce travail avec la photographe professionnelle ?

La correspondance

Vous avez décidé de poser des questions à ces élèves pour en savoir plus sur eux. Mais d'abord...

Vous avez découvert les photos et les textes des élèves du Bronx ? De quoi vous vous rappelez-vous ?
Comment avez-vous fait pour trouver des questions ?
Comment avez-vous présenté vos questions ?
Vous rappelez-vous ce que vous avez rédigé sur la carte de correspondance. Par quoi avez-vous commencé ? pourquoi ?

Vous avez reçu les réponses quelques semaines plus tard...

Qu'est-ce que cela vous a fait ? Qu'avez-vous ressenti ? Vous rappelez-vous de ce moment ?

Le vernissage

Puis le moment de l'exposition est arrivée, quelques mois plus tard

Qu'est-ce que cela vous a fait de découvrir cette salle ?

Qu'est-ce que cela vous a fait de redécouvrir vos photos et vos textes exposés ?

Comment avez-vous vécu le moment du vernissage ?

Avez-vous aimé l'exposition ? Pourquoi ?

Avez-vous eu des retours d'autres personnes lors de l'expo ou après ?

Conclusion

Qu'est-ce que ce projet vous a apporté ?

Annexe 9 : Poème de Jacques Prévert

Je suis comme je suis

Je suis comme je suis
Je suis faite comme ça
Quand j'ai envie de rire
Oui je ris aux éclats
J'aime celui qui m'aime
Est-ce ma faute à moi
Si ce n'est pas le même
Que j'aime chaque fois
Je suis comme je suis
Je suis faite comme ça
Que voulez-vous de plus
Que voulez-vous de moi

Je suis faite pour plaire
Et n'y puis rien changer
Mes talons sont trop hauts
Ma taille trop cambrée
Mes seins beaucoup trop durs
Et mes yeux trop cernés
Et puis après
Qu'est-ce que ça peut vous faire
Je suis comme je suis
Je plais à qui je plais

Qu'est-ce que ça peut vous faire
Ce qui m'est arrivé
Oui j'ai aimé quelqu'un
Oui quelqu'un m'a aimée
Comme les enfants qui s'aiment
Simplement savent aimer
Aimer aimer...
Pourquoi me questionner
Je suis là pour vous plaire
Et n'y puis rien changer.

Jacques Prévert, 1946, *Paroles*

Résumé

Notre thèse porte sur les élèves nouvellement arrivés en France. Il s'agit, plus précisément, de comprendre comment ces élèves s'intègrent dans les établissements scolaires français et selon quel parcours. Ainsi, cette étude se base principalement sur l'analyse des discours de treize élèves concernant leur apprentissage et leur vécu scolaire. Elle s'appuie également sur les représentations que se font ces élèves de leur apprentissage scolaire, de l'apprentissage de la langue française, d'eux-mêmes, des autres (les élèves français, les professeurs) et du contexte dans lequel ils apprennent le français. Par ailleurs, nous avons souhaité comprendre la place des langues premières des élèves dans les apprentissages scolaires. Le lien entre langue et identité a depuis longtemps été démontré par les chercheurs de différentes disciplines et de ce fait il nous a semblé indispensable d'y apporter une attention particulière. Nous avons ainsi essayé de comprendre à partir d'un projet basé sur les notions de multilittératie et de multimodalité portant sur l'autobiographie, en quoi la prise en compte de la langue première des élèves leur permet de mieux progresser dans l'apprentissage du français et les apprentissages en général. Nous avons aussi réfléchi aux apports d'une telle démarche sur le plan de la reconstruction identitaire de ces élèves. Pour tenter de répondre à notre problématique de départ, à savoir comment ces élèves s'intègrent à l'école française, nous avons souhaité également interroger d'une part le regard de l'institution scolaire à travers les témoignages de trois professeurs, de trois chefs d'établissements, et de deux inspecteurs et d'autre part le regard familial à partir des témoignages de neuf parents. Ainsi, cette étude est réalisée dans le but de contribuer à un ensemble de travaux sur la problématique de la migration en contexte scolaire et de proposer une meilleure compréhension des enjeux éducatifs actuels dans notre société mondialisée.

Mots clés : élèves nouvellement arrivés en France, langue seconde, identité, empowerment, stratégies d'apprentissage, représentation.

The integration of newcomer students into the French education system Languages, social representations and identities in context.

Our thesis focuses on newcomer students in France and aims at understanding how these students integrate into French schools and exploring the educational paths they tread. Thus, this study is based mainly on the analysis of the discourse of thirteen students concerning their learning and their school experiences. It is also based on the representations that these students have of themselves, others (French students, teachers), their learning in general, their learning of the French language in particular and the context in which this learning takes place. Our thesis also focuses on the students' first languages and their role in the learning process. The link between language and identity has long been established by researchers from different disciplines. Therefore, we have tried to understand, through an autobiographical project based on the notions of multiliteracy and multimodality, how the first languages of the students can be taken into consideration in order to help them progress in both the learning of French and learning in general. We also considered the significance of such an approach in the reconstruction of these students' identities. Furthermore, in response to our initial question regarding how these students integrate into the French education system, we investigated two complementary perspectives: that of the institution through interviews with three teachers, three heads of school and two inspectors and that of the students' families through questioning nine parents. The aim of this study is to contribute to the body of research on the role of migration in the French educational context and to provide a better understanding of the current educational challenges facing our globalized society.

Keywords: newcomer students in France, second language, identity, empowerment, learning strategies, representations.