

PLURILINGUISME ET INCLUSION SCOLAIRE

RAPPORT SCIENTIFIQUE

SOFIA STRATILAKI-KLEIN
CLAUDINE NICOLAS
LUANA FIGUEREDO PIRES
MARION PERIER

Cet ouvrage a été réalisé dans le cadre du projet Plurilinguisme et Inclusion Scolaire (PLINSCO) (N°IF0014337) cofinancé par le Fonds social européen (FSE), porté par le Groupement d'intérêt public Formation continue et insertion professionnelle (GIP-FCIP) et réalisé par le Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav) de Paris.

Cheffe de projet : Brigitte LENEUTRE, inspectrice d'académie (IA) et inspectrice pédagogique régional (IPR), responsable du Casnav de Paris

Réalisatrices du projet : Sofia STRATILAKI-KLEIN, maîtresse de conférences en sciences du langage et didactique des langues, Université Sorbonne Nouvelle, Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) et professeure associée à l'Université du Luxembourg ; et Claudine NICOLAS, professeure des écoles chargée de mission de formation au Casnav de Paris

Assistantes de recherche : Luana FIGUEREDO PIRES, formatrice, Sorbonne Nouvelle, DILTEC ; et Marion PERIER, enseignante, Sorbonne Nouvelle, DILTEC

Chargée de mission FSE, secrétaire d'édition : Cynthia KLAPCZYNSKI, GIP-FCIP de Paris, Fonds européens structurel et d'investissement (FESI)

Coordnatrice administrative et financière : Anissa DJEBAR, enseignante coordonnatrice, Académie de Paris, Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MDLS)

Comité scientifique : Marisa CAVALLI, Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe ; Michel CANDELIER, Université du Mans ; Daniel COSTE, Ecole Normale Supérieure de Lyon (ENS) et Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue (ADEB) ; Alain SEKSIG, Casnav de Paris ; Valérie SPAËTH, Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC

Comité de pilotage : Cynthia KLAPCZYNSKI, Brigitte LENEUTRE, Catherine MENDONÇA DIAS (Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC), Muriel MOLINIE (Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC), Claudine NICOLAS, Stéphane PAROUX (Casnav de Paris), Sofia STRATILAKI-KLEIN

Sommaire

I/ Présentation du projet

1.1. Contextualisation de la recherche : des compétences plurilingues individuelles à la langue de scolarisation	4
1.2. Cadre conceptuel : socialisation plurilingue en situations de contact à l'École.....	4
1.3. Hypothèses de recherche : attitudes sociales, représentations et valorisation des langues	5
1.4. État actuel de la recherche : l'inclusion scolaire comme levier de construction des compétences plurilingues	5
1.5. Entrées d'analyse et méthodologie proposée : les « réseaux » enfants, parents / enseignants, directeurs...	6

II/ Bilan de la mise en œuvre du projet

2.1. Mode de gouvernance	9
2.2. Communication interne et animation du projet	9
2.3. Organisation des manifestations scientifiques, communication aux colloques et diffusion écrite	10
2.4. Retombées des résultats attendus et bénéfiques potentiels	11
2.5. Perspectives de recherche	11

III/ Synthèse

3.1. Au commencement de la recherche : la question du contact des langues et des représentations.....	12
3.2. Les langues des enfants nouvellement arrivés : le rôle de l'École	15
3.3. Plurilinguisme et identité dans les Upe2a.....	16
3.4. Discours et représentations ordinaires du français langue de scolarisation : quelles chances de réussite pour les EANA ?	18
3.5. Le plurilinguisme des élèves allophones : regards de l'École.....	19
3.6. Pour une éducation langagière inclusive à l'École	21
3.7. Représentations du plurilinguisme en Upe2a et hors Upe2a	22

IV/ Profils : La biographie narrative comme entrée pour l'analyse des représentations sociales des EANA et de leurs parents : contacts, frontières, passages

4.1. Traits fondamentaux et schématisation des profils	24
4.2. En 2017 : discours familial dominant	25
4.3. En 2019 : discours de l'École dominant	27
4.4. Le troisième profil : l'identité plurielle réflexive	30

V/ Références bibliographiques du rapport scientifique.....

33



I. Présentation du projet

1.1. Contextualisation de la recherche : des compétences plurilingues individuelles à la langue de scolarisation

Ce projet de recherche-formation, cofinancé par le Fonds social européen (sept. 2017 – août 2020), se donne comme objectif principal d'explorer les expériences socialisatrices des enfants allophones (et de leurs familles) au travers de leurs représentations identitaires et de leur mobilité sociale et langagière. En adoptant une approche pluridisciplinaire fédérant linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique, nous examinons les pratiques langagières des familles (parents et enfants) relevant de différentes communautés linguistiques, au sein desquelles le plurilinguisme ne jouit pas du même statut social et identitaire variant entre un « plurilinguisme choisi » et un « plurilinguisme imposé », (cf. Kunkel & Stratilaki, 2012 ; Stratilaki, 2012 ; Armagnague et al., 2018). Ce faisant, nous souhaitons dépasser la vision bipartite de la socialisation selon laquelle l'individu se socialise d'abord en famille (socialisation primaire) et ensuite en société et à l'École (socialisation secondaire). Nous explorons en particulier les différentes dimensions de socialisation en prenant comme point de départ la relation (que nous qualifierons de « réseau ») entre individu et espace social (Deprez, 2007) et en considérant cet espace comme perméable aux représentations, aux pratiques et aux attitudes langagières produites par les individus qui le fréquentent. Ce projet est particulièrement pertinent pour le contexte scolaire parisien dans lequel le plurilinguisme constitue un fait social (cf. Stratilaki, 2014 ; *Rapport de l'inspection générale* de 2007, selon lequel 14,4% de la population parisienne est d'origine étrangère)¹. En effet, Paris est le lieu de plusieurs initiatives de lutte contre l'exclusion sociale et la discrimination langagière par la formation linguistique². L'aspect novateur de ce projet repose sur l'étude approfondie des représentations en réseau et des pratiques identitaires chez les familles migrantes plurilingues, en particulier chez les enfants. De plus, nous examinons les relations qui se tissent entre les langues pratiquées en milieu familial et en milieu institutionnel, tel que l'École, qui ont été très peu explorées, d'où l'originalité et l'importance de ce projet. Les résultats attendus de ce projet pourraient sans doute éclairer ces relations tout en apportant des pistes de réflexion pour les futurs projets des institutions de formation et de lutte contre l'exclusion/la discrimination et les initiatives pour la valorisation et la promotion du plurilinguisme.

1.2. Cadre conceptuel : socialisation plurilingue en situations de contact à l'École

Avec la mondialisation, les rapports entre individu et espace social ont subi de fortes transformations au cours des dernières décennies. En effet, comme l'ont souligné les travaux sur la mobilité (Agier, 1999), ou encore ceux traitant de dynamiques sociolinguistiques (Manessy & Wald, 1979), la mobilité géographique et sociale est à l'origine de l'émergence de nouvelles identités indexées par les comportements envers les langues. L'examen de ces dernières au sein des groupes minoritaires pourrait élucider les processus sous-tendant la construction identitaire d'individus qui se situent au croisement de multiples espaces de socialisation. Malgré leur intérêt, comme le remarque De Houwer (2013), il existe peu de travaux ethnographiques fournissant une analyse détaillée et systématique des expériences de socialisation et d'acquisition plurilingue en situation de langues et de

¹ Voir aussi les travaux de Beacco (2005), entre autres, du Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp

² Plusieurs actions ont été mises en place : nous comptons 200 formations dont des formations en langue (anglais, allemand, ...), des formations linguistiques (spécifiques au français), passerelles linguistiques vers l'emploi, stage de formation linguistique, cours d'alphabétisation et de français langue étrangère, création d'associations (cf. Brun et al., 2007).

cultures en contact. Les questions suivantes surgissent dans notre projet de recherche qualitative : de quelle manière les acteurs sociaux construisent-ils leurs identités dans des situations de contact des langues et des cultures ? Les langues du pays d'origine sont-elles véritablement transmises aux enfants ? Les résultats de l'enquête *Famille* menée en 1999 par l'INSEE et par l'Ined montrent que la transmission des langues dépendrait prioritairement de leur statut social, notamment si cette langue est enseignée à l'École et donc valorisée par une reconnaissance institutionnelle (cf. Héran et al., 2002). Il importe, selon nous, d'examiner si des changements majeurs s'opèrent au cours du XXI^e siècle, compte tenu des enjeux linguistiques et des transformations récentes au niveau national, et plus largement, européen.

L'analyse des représentations identitaires à travers la socialisation et l'interaction (Greco, Mondada & Renaud, 2014) permettrait, en outre, de mieux comprendre les interactions entre novices, d'une part (par ex., enfants, nouveaux arrivants, locuteurs d'une langue seconde, etc.) et experts, d'autre part (par ex., adultes). Dans ces interactions, il y a un va-et-vient (au sens de médiation) entre les pratiques aboutissant à une transformation de l'*habitus* des interactants (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2014 ; Stratilaki, 2013). En ce sens, le langage, étant au cœur du processus de socialisation, joue un rôle fondamental car le novice se socialise par le langage et apprendra en même temps les pratiques langagières acceptées, voire valorisées par son groupe social d'appartenance (Kulick, 1992 ; Kulick & Schieffelin, 2004 ; Ochs, 1988 ; Ochs & Schieffelin, 2008 ; Stratilaki, 2016).

1.3. Hypothèses de recherche : attitudes sociales, représentations et valorisation des langues

Nous faisons l'hypothèse, dans le projet *Plurilinguisme et inclusion scolaire* (PLINSCO), qu'au cours des processus de socialisation, le novice n'acquiert pas seulement la ou les langue-s parlé-e-s dans son entourage ; il acquiert également les images et les attitudes qui les accompagnent. En ce sens, la prise en compte des représentations sociales des enfants s'avère indispensable pour mieux appréhender les relations entre la construction des identités, des répertoires plurilingues des individus et l'apprentissage des langues à l'École. En effet, comme déjà souligné dans Stratilaki (2011), les pratiques langagières d'un acteur social sont étroitement liées aux attitudes vis-à-vis des langues en contact. Définies par Sarnoff (1970 : 279) comme étant des « dispositions » chez l'individu à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets, les attitudes envers les langues se forgent très précocement. En effet, de nombreux travaux en psychologie sociale ont montré que les enfants dès l'âge de 3-5 ans se montrent plus favorables envers la langue dotée d'un prestige social plus élevé (pour un résumé de ces travaux, cf. Kinzler, Dupoux & Spelke, 2007). Par ailleurs, les résultats obtenus par Kinzler et DeJesus (2013) suggèrent que les attitudes langagières des enfants s'alignent progressivement sur celles des adultes montrant ainsi le lien indissociable entre langage, attitudes et socialisation. Afin de rendre compte de cette évolution, nous étudions, dans cette recherche, au travers de l'analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs, les éléments qui constituent et structurent les représentations des langues, qui les font changer ou les renforcent, dans le temps, puis on examine leur fonctionnement complexe au sein des « réseaux sociaux » dans 15 Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (Upe2a), dispositifs de scolarisation pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) à Paris (Upe2a, Upe2a-NSA), dans 10 écoles élémentaires et 5 collèges (cf. Synthèse, *infra*).

1.4. État actuel de la recherche : l'inclusion scolaire comme levier de construction des compétences plurilingues

Dans le contexte de mobilité géographique, trois aspects liés à la transmission et à la socialisation langagières restent inexplorés. *Premièrement*, le développement d'enfants allophones n'a pas été abordé par des études interdisciplinaires fédérant approches linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques. Les processus acquisitionnels des enfants sont généralement étudiés sous l'angle de l'apprentissage d'une langue seconde/Ln et/ou en termes de bi-/plurilinguisme consécutif ou simultané (Grosjean, 1998), sans nécessairement prendre en compte ces mêmes processus conjointement aux trajectoires sociolinguistiques des familles migrantes (Beacco & Coste, 2017 ; Castellotti, 2008 ; Feunteun, 2015). *Deuxièmement*, peu d'études proposent une analyse pluridisciplinaire pour examiner, d'une part, les pratiques langagières de locuteurs plurilingues d'une communauté langagière donnée et, d'autre part, les représentations identitaires et les attitudes sociales vis-à-vis des langues de leurs répertoires et des différentes communautés/réseaux sociaux

dont ils font partie (Cavalli, 2005 ; Stratilaki, 2016). *Troisièmement*, les expériences socialisatrices des individus sont souvent abordées en adoptant des approches de recherche qui cloisonnent et traitent séparément les différents espaces de socialisation (famille, école, groupes de pairs). Une conséquence majeure de cette approche est la perte de l'aspect dynamique inhérent à la socialisation qui se construit par un ensemble de lieux (et de temps) qui s'entrechoquent.

Le projet PLINSCO traite ces trois aspects et l'examen des processus de socialisation se décline en quatre volets prenant la forme d'étapes chronologiques :

- Étape (1) : Afin d'explorer différentes représentations identitaires, nous analysons plusieurs échanges conversationnels (entretiens collectifs) auxquels participent les chercheurs, les enfants et les parents (sur un plan synchronique).
- Étape (2) : Nous avons conduit des entretiens (collectifs et individuels) avec les mêmes enfants deux ans (environ) après l'enquête A afin de mieux comprendre leurs trajectoires langagières et leurs relations avec les langues de leurs répertoires (sur un plan diachronique).
- Étape (3) : Nous proposons une formation en 2020 aux enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés portant sur la prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans l'enseignement du français.
- Étape (4) : Nous communiquons l'avancée de nos travaux lors de séminaires (un organisé par nous en décembre 2018 pour l'académie de Paris, cf. 2.3, *infra*), de colloques et de journées d'étude sur la didactique des langues et la sociolinguistique, dans des articles publiés dans des revues scientifiques.
- Étape (5) : À l'instar de Marcus (1995), nous effectuerons des observations participantes (2020) au cours desquelles nous suivrons les pas des acteurs (enseignants et élèves) dans un lieu spécifique de socialisation, l'Upe2a.

1.5. Entrées d'analyse et méthodologie proposée : les « réseaux » enfants, parents / enseignants, directeurs

L'étude des représentations qu'ont des acteurs sociaux des langues dotées d'un statut minoritaire, et surtout des relations entre ces langues, de leur apprentissage ou de leur usage, permet de penser le répertoire langagier de ces individus en termes de contacts, de frontières ou de passages (cf. Schématisation profils, Stratilaki-Klein & Perier, Synthèse du présent rapport, *infra*). Nous constatons que ce parcours comporte des expériences multiples marquées par des modifications d'équilibre entre ses constituants langagiers, mais qui, au fil du parcours, présentent une certaine cohérence au-delà de l'hétérogénéité qui le constitue.

D'un point de vue méthodologique, l'étude des représentations sociales comporte plusieurs difficultés car elles sont, selon la définition de Garrett (2010), des constructions mentales. Afin de comprendre la façon dont les acteurs sociaux conçoivent les objets du monde, Garrett propose alors différentes étapes pour l'observation des attitudes. Premièrement, il s'agit de les observer à travers des analyses ethnographiques fines, afin de mieux cerner la façon dont la société forge des attitudes vis-à-vis de certaines langues (p.ex. interactions entre pairs en fratrie). Cet élément a été largement thématiqué dans les protocoles d'enquête nous permettant de constituer un corpus de discours (cf. aussi Blanchet et al., 1987 [2013]). Deuxièmement, il est important de mieux comprendre les attitudes des individus par la verbalisation et le discours, c'est-à-dire par des échanges dont le but est de mieux comprendre leurs perceptions des langues (entretiens). À cette étape du projet, nous explorons les discours sur les pratiques langagières et les attitudes en tenant compte notamment des deux volets supra (voir Volets 1 et 2). Le croisement des données recueillies (entretiens et formation) permettra d'obtenir une vision *émique* et holistique des processus de socialisation des individus plurilingues (Stratilaki-Klein, 2019a ; Nicolas & Stratilaki-Klein, 2018). À partir de septembre 2020, nous examinerons, à travers des séances d'observation des classes et des dispositifs, selon une grille d'analyse précise sur l'identification des besoins langagiers, le lien entre la reconnaissance (ou pas) effective des langues des élèves et le développement de pratiques pédagogiques plurilingues.

Cette étude s'articule autour de deux axes et étapes d'analyse, tels que détaillés ci-dessous.

1.5.a. Axe 1 : Apprentissage de la langue de scolarisation, transmission des langues premières et socialisation langagière plurilingue

- **Objectifs** Le but de cet axe est d'étudier les processus de socialisation et de développement des compétences plurilingues dans les familles migrantes. Nous examinons les expressions renvoyant à une ou plusieurs appartenances ainsi que les stratégies discursives des experts (enseignants) vis-à-vis des novices (élèves) afin d'établir des profils de socialisation pour chaque groupe (« réseau »).
- **Hypothèses** Nous émettons l'hypothèse que les familles où l'on observe des pratiques plurilingues sont celles où l'on observe une construction identitaire plus marquée (souvent symbolique et revendiquée) par rapport à la langue minoritaire. Par ailleurs, les réseaux sociaux de ces familles seront plus homogènes que ceux des familles où il y a une revendication identitaire moins forte. Nous émettons une deuxième hypothèse selon laquelle les stratégies discursives des parents (Lanza, 1995) ont un impact direct sur la construction des compétences plurilingues chez les enfants.
- **Recueil de données** Les enfants ont été enregistrés (audio). Les questions portaient sur des interactions quotidiennes avec leurs amis, leur famille, leurs frères et sœurs et avec les pairs. S'agissant des activités quotidiennes, ces moments sont propices pour le recueil de données et pour former un avis sur des processus de socialisation et de transmission langagière (Ochs & Shohet, 2006).
- **Analyses** Les relations inter- et intra- générationnelles sont en cours d'analyse (cf. Synthèse du rapport, *infra*) d'un point de vue interactionnel et dialogique (Delamotte-Legrand, 2008), dans les échanges conversationnels entre 1) les parents et les enfants et 2) les enfants et leurs pairs. Nous examinerons les données de manière qualitative et quantitative, en essayant d'identifier 1) les représentations identitaires des enfants 2) les types de pratiques langagières (afin de voir quelle représentation favorise quelles pratiques) et 3) les représentations des locuteurs experts (enseignants, directeurs, principaux) à l'égard des répertoires et des pratiques plurilingues des enfants (novices).
- **Résultats attendus** À l'issue de cette recherche, nous aurons rendu compte des processus de socialisation et cerné les caractéristiques des environnements langagiers favorables à la transmission des langues et à l'adoption d'attitudes positives vis-à-vis du plurilinguisme à l'École.

1.5. b. Axe 2 : Plurilinguisme, contacts des langues et représentations identitaires dans les familles des élèves allophones

- **Objectifs** Le but de cet axe est de relever *des profils d'individus plurilingues* exposés à des lieux de socialisation multiples (famille, école, pairs, entre autres) au sein desquels ils mobilisent des ressources communicatives plurielles. En outre, nous tâcherons de mieux comprendre la manière dont les locuteurs d'une même famille se forment des attitudes vis-à-vis des langues de leurs répertoires.
- **Hypothèses** À cet effet, nous formulons les deux hypothèses suivantes : d'une part, nous supposons que les attitudes positives vis-à-vis des langues connues et parlées dans les répertoires favorisent la valorisation du plurilinguisme et en particulier la construction des représentations positives et des compétences plurilingues chez les acteurs sociaux (Stratilaki, 2011). D'autre part, nous émettons l'hypothèse que si le plurilinguisme est perçu comme un atout, il jouera un rôle crucial dans la construction des savoirs à l'École (quant à l'apprentissage de la langue de scolarisation) et des représentations identitaires des membres des familles enquêtées.
- **Types de recueil de données** Nous avons mené des entretiens (cf. *infra*, Synthèse, 3.1) semi-directifs en 2018-2019 (recueil par Stratilaki-Klein) avec un nombre important des mêmes élèves ayant participé à notre enquête en 2017 (recueil par Stratilaki-Klein & Nicolas), où nous avons thématiqué les expériences et les parcours plurilingues. Nous analysons ainsi rétrospectivement la manière dont la notion de plurilinguisme se co-construit dans le temps, entre les locuteurs et la façon dont celle-ci est perçue et négociée entre eux et prend sens dans leur discours. Nous portons notre attention sur des extraits de discours au cours desquels les locuteurs récitent leur vie, les passages d'un espace à un autre, le dedans et le dehors du cercle familial. Ces entretiens ont été enregistrés (audio).
- **Analyses** Les données issues des entretiens (2017 et 2018-2019) sont analysées selon trois niveaux : le premier s'intéresse à la biographie langagière et à l'investissement du locuteur (l'enfant) dans son récit (niveau micro), le deuxième implique l'interlocuteur (les parents) dans l'activité discursive (niveau

méso) et le troisième tend à ramener la question du récit à la nécessaire adaptation au groupe et à la communauté discursive (niveau macro). Nous essayons de comparer les attitudes et les représentations des élèves dans différents lieux de scolarisation (Upe2a, classe, école, collège) afin de voir si le maintien des langues est lié aux attitudes vis-à-vis de ces langues et de leurs locuteurs.

• **Résultats attendus** Les données issues des entretiens montrent, dans un premier temps, que les représentations des langues et des identités ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets ou à des collectivités, mais sont des catégorisations dynamiques (des langues, des locuteurs) qui évoluent sans cesse dans le discours des acteurs sociaux. Plus généralement, les résultats émanant de cet axe permettront d'établir des profils de socialisation plurilingue (Stratilaki, 2013 ; Causa & Stratilaki-Klein, 2019). Ces profils seront utiles pour mieux comprendre les processus liés à une socialisation plurilingue dans une Upe2a, dans une école ou un collège, dans une ville comme Paris et plus largement dans un pays « officiellement monolingue » tel que la France.

1. 5. c. Étapes du projet (incluant les bases méthodologiques)

Tâches et livrables, sept. 2017-juin 2020	Année 1		Année 2		Année 3		Année 4, hors FSE (à partir de sept. 2020)	
	1-6	6-12	1-6	6-12	1-6	6-12	1-6	6-12
Tâche 1 - Présentation du projet aux participants - Recherches bibliographiques - Choix de l'échantillon - Achat du matériel, appels d'offre - Préparation des protocoles d'enquête								
Tâche 2 - Recueil des données								
Tâche 3 - Transcription des données								
Tâches 4 et 5 - Mise en place d'une grille d'analyse - Analyses 'axe 1' et analyses 'axe 2'								
Tâche 6 - Formations								
Tâche 7 - Rédaction d'un rapport								
Tâche 8 - Communication, valorisation du projet et diffusion des résultats								



II. Bilan de la mise en œuvre du projet

2.1. Mode de gouvernance

Le mode de gouvernance a été conçu pendant le projet. Ce mode de gouvernance s'est traduit, de façon formelle, par la mise en place du comité de pilotage en 2018. La composition du comité de pilotage comptait 7 membres. Sa structure a été conçue pour réunir :

- 3 enseignantes-chercheuses, dont la réalisatrice et porteuse du projet ;
- la cheffe du projet, responsable du Casnav de Paris
- 1 coordinateur pédagogique du Casnav de Paris
- 1 formatrice du Casnav de Paris, réalisatrice du projet
- 1 représentante du GIP-FCIP, chargée de mission FESI

Le comité de pilotage s'est réuni à un rythme moyen de 2 sessions par an, la plupart du temps en présentiel. Chaque réunion a donné lieu à un compte-rendu diffusé à l'ensemble des participants du projet. Les attributions du comité de pilotage ont principalement concerné : le management global du projet, la politique scientifique, le suivi de l'activité des axes, le suivi et l'accompagnement-encadrement des deux assistantes de recherche, la gestion financière et administrative, l'articulation entre l'activité de l'équipe du projet et celle du laboratoire DILTEC (EA 2288), les relations avec les chercheurs des laboratoires extérieurs, les relations avec les services centraux de l'Université Sorbonne Nouvelle, etc.

Un comité scientifique associant 3 Professeurs d'Université extérieurs au projet (D. Coste, ENS de Lyon, M. Candelier, Université du Mans, V. Spaëth, Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC) et 1 Consultante du Conseil de l'Europe (M. Cavalli) a été constitué en amont du projet, en 2016. Le projet a également reçu l'aval de l'ex-Responsable du Casnav de Paris, A. Seksig, IA-IPR et de la Commission de validation académique. Les relations avec ce comité scientifique ont emprunté diverses formes dont des échanges autour des publications et des bilans d'étape (2017, 2018, 2019).

2.2. Communication interne et animation du projet

Un lieu de stockage numérisé et sécurisé sur Google Drive a été établi en 2018, sur la demande de S. Stratilaki-Klein, facilitant des formes de communication, à géométrie variable, avec l'équipe du projet et les membres du DILTEC. Les réalisatrices du projet et les assistantes de recherche ont organisé leurs propres réunions internes de travail au Casnav, parfois pour l'ensemble des membres, parfois autour de sous-projets de recherche. Ces réunions ont permis notamment l'avancée des travaux de recherche (co-constructions de cadres théoriques, élaboration des protocoles d'enquête et de grilles d'entretiens, organisation de leur passation, puis transcription, traduction et analyse des données recueillies, analyse collaborative d'entretiens, organisation des recherches collaboratives sur le terrain) (cf. 2.5, *infra*). Elles ont permis également de garantir un fonctionnement transparent et démocratique du projet, concernant notamment diverses questions organisationnelles, discussions sur l'utilisation du budget, répartition des responsabilités pour la participation aux manifestations scientifiques et la diffusion de la recherche et des activités de publications, qui se déclinent ainsi, conformément au chronogramme déposé lors de la demande de financement du projet.

¹ Voir aussi les travaux de Beacco [2005], entre autres, du Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp

² Plusieurs actions ont été mises en place : nous comptons 200 formations dont des formations en langue (anglais, allemand, ...), des formations linguistiques (spécifiques au français), passerelles linguistiques vers l'emploi, stage de formation linguistique, cours d'alphabétisation et de français langue étrangère, création d'associations (cf. Brun et al., 2007).

2.3. Organisation des manifestations scientifiques, communication aux colloques et diffusion écrite

Pour communiquer les premiers résultats de notre recherche, nous avons programmé en 2017 une conférence, dans le cadre du Cycle de Conférences organisé par le Casnav de Paris et l'UFR LLD de l'Université Sorbonne, qui a eu lieu le 19 décembre 2018, à laquelle 75 participants étaient présents ; ont été invités notamment les étudiants de l'Université Sorbonne Nouvelle, la responsable et les formateurs du Casnav de Paris, tous les bénéficiaires du projet ainsi que tous les enseignants de l'académie de Paris qui ont candidaté dans le plan académique de formation. Ce séminaire s'est déroulé à l'école Boule, dans le 12^e arrondissement de Paris. Les participants se sont vus remettre une pochette avec le programme, une bibliographie en rapport avec le projet et l'analyse des extraits d'entretiens avec les enfants. Cette première analyse a porté sur des discours d'élèves de CM et de 6^e et a permis de tracer trois profils de construction identitaire chez le locuteur plurilingue : des élèves qui apprennent le français, sans renoncer à leurs langues premières ; des élèves qui renoncent à leurs langues premières au profit du français ; et des élèves qui sont dans l'entre-deux. Ces trois profils d'élèves constituent la trace de notre analyse des données.

- › En 2017, nous avons fait part des résultats du projet à 2 colloques internationaux (Allemagne, Stratilaki-Klein / Suisse, Stratilaki-Klein & Nicolas) auprès d'un public d'enseignants-chercheurs, de formateurs de disciplines non linguistiques, d'étudiants et d'enseignants. Nous sommes intervenues au séminaire de S. Stratilaki-Klein du Master 2 Didactique des langues, à l'Université Sorbonne Nouvelle pour la présentation d'outils pédagogiques (DVD). Enfin, nous avons diffusé le projet au sein d'associations et d'équipes de recherche : l'ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue, S. Stratilaki-Klein étant la vice-présidente, 2014-2018), et le Laboratoire DILTEC (EA 2288), Université Sorbonne Nouvelle, S. Stratilaki-Klein étant membre titulaire depuis oct. 2010. L'équipe du projet a rédigé 2 articles soumis à évaluation par des pairs et publiés dans des revues et ouvrages scientifiques.
- › En 2018, nous avons présenté le projet à 3 colloques internationaux (France, Stratilaki-Klein & Nicolas / Suisse, Stratilaki-Klein & Nicolas / Grèce, Stratilaki-Klein) pour un public d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et d'enseignants. Nous avons proposé au colloque RIED de Genève une double communication : une présentation scientifique et un atelier de formation aux approches plurielles. Malheureusement, ce dernier n'a pas eu lieu, faute de participants. Nous avons animé un atelier dans le cadre d'une journée d'études organisée par le DILTEC de l'Université Sorbonne Nouvelle et avons diffusé le projet par l'écriture de 4 articles (en allemand, français, anglais) soumis à évaluation par des pairs et publiés dans des revues et ouvrages scientifiques.
- › En 2019, nous avons présenté le projet à 2 colloques internationaux (Portugal, Nicolas / France, Stratilaki-Klein) pour un public d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et d'enseignants. Nous avons communiqué à une journée d'études organisée par l'Université Sorbonne Nouvelle en collaboration avec l'université américaine CSU/MICEFA (Stratilaki-Klein) et animé un atelier au sein de la journée de l'association ADEB (Stratilaki-Klein & Mendonça Dias). Nous sommes intervenus (Stratilaki-Klein & Figueredo Pires) au sein du symposium organisé avec M. Molinié et C. Mendonça Dias au colloque *La recherche biographique en situations et en dialogues* de l'Université Paris 13, permettant ainsi d'entamer un travail collaboratif avec le Casnav de Versailles à partir de la totalité de nos données (2017 et 2018-2019), et ce afin de dresser un panorama représentatif des conceptions et pratiques liées au plurilinguisme et à la scolarisation des élèves allophones. Par ailleurs, nous avons présenté, sur invitation, le projet au séminaire CLLE de l'UMR ERSSàB de l'Université de Bordeaux. Enfin, nous avons continué à diffuser le projet par des publications scientifiques (4 articles).
- › En 2020, nous avons présenté le projet à 1 colloque international (Allemagne, Stratilaki-Klein). Malheureusement, les communications au sein du colloque de Montréal (Stratilaki-Klein & Perier) et au sein du colloque de RIED sur la formation des enseignants (coord. Mendonça Dias, discutante Stratilaki-Klein) n'ont pas pu avoir lieu, à cause de la pandémie Covid-19, et ont été programmées pour mai et juin 2021 (cf. 2.5, *infra*), rendant ainsi compte de la régularité du travail de collaboration entre membres du projet ainsi que de l'implication forte des réalisatrices de ce projet pendant 4 ans. Nous avons proposé une formation aux enseignants du 1^{er} degré (Nicolas & Stratilaki-Klein) : la 1^{ère} séance a été tenue début mars, la seconde a été annulée. Nous continuons à diffuser le projet par des publications scientifiques et la préparation d'une Habilitation à diriger des recherches.

2.4. Retombées des résultats attendus et bénéfiques potentiels

D'un point de vue scientifique, ce projet élucidera les relations entre les représentations identitaires d'un individu plurilingue et les espaces de socialisation qu'il croise et traverse quotidiennement. La description fine de ces relations contribuera en particulier à une connaissance plus approfondie *des processus de socialisation* et de construction identitaire chez l'individu. Ce projet pourra également proposer des pistes de réflexion pour la valorisation des pratiques plurilingues dans différents espaces de socialisation (en particulier le milieu scolaire), une des priorités dans les politiques européennes où le plurilinguisme est valorisé. D'un point de vue sociétal, cet apport scientifique permettra d'œuvrer pour la lutte contre la discrimination langagière et l'exclusion, en offrant par exemple aux acteurs du système éducatif une meilleure connaissance des spécificités du plurilinguisme des enfants allophones et des processus de socialisation à l'œuvre dans leur inclusion scolaire. Nous comptons aussi mettre en perspective nos résultats en travaillant directement avec les professionnels sur le terrain. Il s'agira notamment de renforcer leurs connaissances sur le plurilinguisme et d'adapter ainsi l'accompagnement des enfants concernés (et de leur parents), leur intégration sociale dépendant en grande partie de la maîtrise de la langue de scolarisation (du pays d'accueil), de la valorisation de leurs(s) langues(s) et de la construction de l'identité sociale, culturelle et linguistique s'y rattachant.

2.5. Perspectives de recherche

Ce projet est issu d'un partenariat institutionnel entre l'UFR LLD de l'Université Sorbonne Nouvelle et le CASNAV de Paris. Nous souhaitons élargir les perspectives de recherche en comparant nos résultats avec des données issues d'autres projets de l'Axe LPI, DILTEC (cf. colloque novembre 2019 / colloque mai 2021 / journée d'études Université Sorbonne Nouvelle en 2021, avec la participation de M. Molinié et C. Mendonça Dias) et le suivi des projets de thèse des deux assistantes du projet (L. Figueredo-Pires et M. Perier).

Ce projet donne enfin l'occasion de consolider les liens noués entre recherche universitaire et terrain scolaire, puisqu'il continuera par des observations participantes en Upe2a dans la région parisienne. Ce rapport (re)présente alors, sous forme d'un rapport final, un condensé, en même temps qu'une réélaboration et une reformulation des résultats du projet, le but étant de les mettre à la disposition de l'ensemble de la communauté éducative.



III. Synthèse

3.1. Au commencement de la recherche : la question du contact des langues et des représentations

Nous inscrivons notre réflexion, menée au cours du projet PLINSCO, dans la continuité des recherches portant sur le plurilinguisme des enfants migrants (pour un aperçu, cf. Présentation du projet). Ces dernières ont pu montrer l'importance de la question du contact des langues, des pratiques et des représentations, comme étant centrales pour la construction des compétences des EANA en milieu scolaire. Plus précisément, nous examinons l'impact que peuvent avoir ces représentations véhiculées parfois par l'ensemble des acteurs du système éducatif sur le développement des identités et des biographies langagières des enfants allophones. Ces discours et représentations de l'École, sur le français en tant que langue de scolarisation, sont-ils ouverts à la variation et aux autres langues des élèves ? Mais aussi, dans quelle mesure l'enseignement de la langue française, pensé de manière cloisonnée, occulte-t-il les autres langues des élèves ?

Pour l'étude de ces questions initiales, portant sur les représentations du plurilinguisme chez des élèves allophones, nous avons recueilli : en 2017, les témoignages de 37 élèves allophones (et de leurs parents - 40 adultes), arrivés récemment en France, scolarisés au Cycle III et en français en Upe2a ; en 2018-2019, les témoignages de 17 élèves du même recueil scolarisés en collège dans leurs classes d'affectation. Le recueil de données s'est fait en deux temps permettant ainsi de réaliser une analyse diachronique (cf. Présentation du projet). Nous avons également recueilli les discours des principaux acteurs de l'École, c'est-à-dire des enseignants (31 dont 15 d'Upe2a), des directeurs d'écoles (10), des principaux de collèges (5) et des inspecteurs de l'Éducation Nationale (11, c'est-à-dire 10 inspectrices et 1 IGEN LVE). En 2019, avons questionné 17 élèves du premier recueil de données. Les écoles / collèges concernés par la recherche couvrent la diversité des profils sociologiques des différents quartiers de Paris. Les arrondissements concernés sont les suivants : 10^e, 13^e, 14^e, 15^e, 16^e, 17^e, 18^e, 19^e, 20^e. Les entretiens semi-directifs durent 45 minutes environ. Les questions sont ouvertes et classées selon les trois thématiques suivantes : biographie langagière, représentations, pratiques langagières. Deux protocoles d'entretiens ont été conçus par Sofia Stratilaki-Klein, incluant en 2018-2019 des représentations visuelles sur le plurilinguisme, permettant de recueillir des discours plus argumentés et longs qu'en 2017. Dans cette perspective, les grilles de lecture que nous avons construites constituent des filtres d'interprétation des représentations et des pratiques déclarées du plurilinguisme des élèves allophones. Il ne s'agit pas d'étudier des caractéristiques (traits) isolées, mais de les comprendre dans leurs constellations, voire dans leurs variations et interactions avec d'autres caractéristiques, en fonction des questionnements de notre recherche et de différents paramètres des écoles, individuels et sociaux.

Nous avons suivi deux phases d'analyse. Nous avons cherché, en premier lieu, à transcrire les discours et à traduire en français les passages en langues étrangères (ukrainien, japonais, coréen, anglais du Sri Lanka, arabe d'Égypte, chinois mandarin, espagnol de Colombie, pachto, anglais du Kenya, anglais de Sierra Leone, roumain, portugais, polonais). Pour ce faire, nous avons fait appel à des prestataires. Puis, nous avons construit des catégories ou réseaux thématiques qui puissent accueillir non seulement l'objet initialement inscrit dans le discours (le plurilinguisme et l'inclusion scolaire), mais également toutes les représentations des parties de cet objet, ses différents « ingrédients » auxquels renvoie le fil du discours (l'apprentissage du français, le choix de scolarisation dans un établissement français, etc.). Sur ce plan, les mots sont considérés comme

un ensemble de formes linguistiques, d'étiquettes, dont le contenu est accessible par appariement direct (mapping) avec les connaissances et les représentations du monde, et dont l'interprétation se différencie en fonction des paramètres à la fois énonciatifs, communicationnels et contextuels. Nous distinguons deux éléments importants qui traversent le discours des témoins, les effets argumentatifs et les effets narratifs : les effets argumentatifs, d'une part, se manifestent par la fréquence des connecteurs, des expressions modales et du lexique axiologique ; les effets narratifs, d'autre part, par des opérations de description, d'explication et des mises en relation dans le récit. Quant à la seconde phase, en cours, elle consiste à coder les réponses des témoins. Nous privilégions une centration sur les variables sociales, dites variables indépendantes, qui amène à la création des variables synthétiques (les indices) quant à l'inclusion sociale et scolaire des élèves allophones. Cette approche permettra surtout de dégager des régularités, des variabilités et des circulations dans les représentations et les pratiques du plurilinguisme des élèves. La finalité des deux phases d'analyse a été le recueil de données discursives sur les représentations identitaires et les pratiques langagières des élèves allophones (et de leurs familles), d'une part, sur les pratiques pédagogiques des enseignants, d'autre part. Comme nous le constatons dans les extraits cités dans ce rapport, les entretiens avec les directeurs et inspecteurs nous permettent de croiser leurs discours avec les programmes et recommandations officielles sur les compétences et connaissances à transmettre aux élèves allophones durant leurs premiers mois de scolarisation dans le système éducatif français.

En effet, nous postulons que la réussite scolaire des élèves dépend en partie de la manière dont les recommandations émises par les diverses instances de la langue française en France sont reçues, prises en compte et appliquées par les différents acteurs de l'École. Par exemple, dans la Circulaire de 2012³ sur les Upe2a, malgré la référence aux « autres langues » [reconnaissance officielle de celles-ci ?], c'est le niveau de maîtrise du français qui va servir de référent pour l'inclusion de l'élève allophone dans une scolarité dite « ordinaire ». Ainsi, la législation a opté pour une catégorisation univoque de la langue française, correspondant à la catégorisation dominante dans la société française, et indirectement, à celle circulant dans l'École. En témoigne le discours d'une inspectrice⁴ lorsqu'elle revient sur son expérience d'enseignante alors qu'elle accueillait des élèves d'Upe2a dans sa classe : d'une part, elle reconnaît dans une certaine mesure le plurilinguisme des élèves allophones (puisqu'elle parle de locuteurs plurilingues en devenir), d'autre part, elle ne les reconnaît pas directement comme locuteurs plurilingues, malgré le répertoire pluriel de certains enfants, expliquant qu'elle n'a pas mis en œuvre le plurilinguisme dans ses pratiques pédagogiques. Les élèves allophones sont alors caractérisés par un manque : celui de la langue française. Dans le témoignage de cette inspectrice, la langue française serait la condition nécessaire pour reconnaître le répertoire plurilingue de ces élèves et surtout, pour qu'ils soient totalement inclus en classe. En outre, dans les discours des enfants, si nous observons une reconnaissance et parfois une fierté de leur plurilinguisme⁵, la pratique de leur compétence plurilingue se réduit cependant souvent à des situations hors de la classe, sans lien ou connexion avec l'apprentissage scolaire de la langue française. Ces situations hors de la classe se déroulent, pour la majorité des enfants interrogés, à la maison – cf. Notes 19 & 20⁶ du présent rapport, où nous trouvons deux extraits d'entretiens d'enfants témoignant de leurs pratiques plurilingues à la maison : cet espace se pose alors comme le lieu d'épanouissement du bi-/plurilinguisme, un lieu plus libre, en quelque sorte, dans lequel la ou les langues premières des enfants cohabitent et se co-construisent avec le français (très souvent pratiqué au sein de la fratrie). Cependant, le manque de mise en œuvre et de développement de la compétence plurilingue des enfants pour l'apprentissage du français en classe, empêche, d'une certaine manière, la construction d'un métalangage : lorsque nous avons demandé aux enfants, au cours des entretiens, s'ils se considéraient comme « bilingue » ou « plurilingue », ils ont quasiment tous répondu qu'ils ne connaissaient pas ces deux termes, correspondant pourtant à leur réalité langagière. Nous considérons que la non-connaissance de ces mots empêcherait les enfants de prendre pleinement conscience de toute la positivité que peut sous-tendre leur bi-plurilinguisme : peut-être que le début d'une représentation positive de soi et de son bi-plurilinguisme commencerait par pouvoir verbaliser et mettre les mots simples sur sa réalité langagière ? Au cours des entretiens, le sens de ces mots est alors co-construit avec la chercheuse, mais la reconnaissance de leur bi-/plurilinguisme de leur part ne se fait pas toujours. Par exemple, un enfant que nous avons interviewé en 2017, puis en 2019, ne se souvient pas (ni n'a acquis) des mots

³ Extrait Circulaire de 2012 : « [l'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'autre pays, en français ou dans d'autres langues ».

⁴ Témoignage de l'inspectrice : « INS. : Je ne sais s'il y a beaucoup de plurilingues en France, parce que les Français parlent mal les langues étrangères [...]. Les élèves allophones sont des bilingues en devenir, ou plurilingues en devenir, ils peuvent être rangés dans la catégorie des bilingues, au bout d'un certain nombre d'années, parce qu'ils ont acquis une bonne connaissance du français [...], mais ce serait au cas par cas [...]. Une formation de tous les enseignants, à mon avis, serait utile parce qu'on se retrouve, c'est arrivé à moi-même d'ailleurs en tant qu'enseignante, d'accueillir des élèves de l'UPE2A dans ma classe et de ne pas savoir du tout comment faire, en voyant qu'ils ne comprenaient rien à ce qu'on disait, je me demandais comme j'allais bien pouvoir faire, et je n'ai pas trouvé de réponse satisfaisante d'ailleurs [...] ».

⁵ Extrait de l'entretien avec un élève de collège partageant sa fierté de parler plusieurs langues : « CH : D'accord. Et toi, est-ce que tu te vois comme bilingue ? / ENF. : Euh oui, un p'tit peu + bilingue ça veut dire que parler plusieurs langues ? / CH : Oui. / ENF. : Ben moi en fait oui, parce que moi j'parle plusieurs langues. / CH : Et tu es fier de le faire ? / ENF. : Oui, très fier même. ».

⁶ Conventions de transcription : CH = chercheuse, ENF = enfant, PRI = principale, ENS = enseignant, PA = parent, J./L. = pseudonyme enfant, + = pause, [...] = pause prolongée en secondes, surlignage = chevauchement de paroles, # = absence inhabituelle de liaison.

« bilingue » et « plurilingue »⁷ ; il a donc du mal à reconnaître sa réalité langagière plurielle, dont il se disait pourtant fier en début d'entretien. En effet, cette fierté premièrement énoncée, se contredit au fil du discours et laisse entrevoir une représentation souvent négative de la part des enfants, de leur bi-/plurilinguisme. Nous mettons à la fois en cause ce manque d'espace en classe pour le développement de la compétence plurilingue de manière consciente (et donc d'un apprentissage d'un métalangage et de son maniement) et l'influence du discours dominant monolingue.

En effet, dans les discours des enfants et des parents, nous constatons une certaine influence du discours dominant monolingue et une intériorisation des représentations des figures d'autorité du milieu éducatif : l'infériorisation des langues premières au profit des langues « utilitaristes », dont le français, qui permettraient une insertion sociale réussie^{8,9}. Enfin, nous remarquons dans les témoignages, qu'aucun projet interdisciplinaire précis ou pratique inter- et transculturelle qui impliqueraient les parents en tant qu'experts de leur langue et culture d'origine, n'a été mentionné.

Nous avons déjà constaté au cours de nos enseignements et des formations enseignantes, le besoin d'une déconstruction des représentations des acteurs de l'École sur le plurilinguisme et les langues premières des EANA et le besoin d'insérer les différentes langues des répertoires des enfants dans les pratiques pédagogiques afin de développer la compétence plurilingue des enfants – autre que dans un rôle d'estime de soi ou de pratique sociale – et permettre ainsi la mise en place de meilleures conditions pour l'apprentissage du français, garantissant, en partie, une inclusion scolaire et sociale réussie. En effet, les représentations relatives à la didactique du bi-/plurilinguisme dans les témoignages des enseignants du corpus, qui exercent pourtant devant nombre d'enfants allophones, semblaient faire référence à des modèles d'enseignement « traditionnels » et au rôle central (uniquement) du français dans la construction des savoirs¹⁰.

⁷ Extrait du discours d'un enfant sur son bi-/plurilinguisme : en 2017, il ne connaît pas les termes « bilinguisme » et « plurilinguisme », ces mots sont donc expliqués au cours de l'entretien : « CH : Donc tu as l'ukrainien, et tu voudrais le français et l'anglais en plus ? / ENF. : Oui. / CH : Donc ça ferait trois langues. / ENF. : Oui. / CH : En français, il y a un mot qui dit quand quelqu'un comprend, parle trois langues, on appelle ça une personne « plurilingue », parce que « pluri », ça vient de plusieurs. Tu connais « plusieurs », en français ? / ENF. : Oui, « beaucoup ». / CH : Oui, donc on dit de cette personne qu'elle est « plurilingue », parce qu'elle connaît beaucoup de langues. Est-ce que toi, tu penses que tu es une personne comme ça, plurilingue ? / ENF. : Heu, je sais pas. / CH : Est-ce que c'est pas encore ? Tu vas bientôt le devenir ? Ou bien, jamais tu seras plurilingue ? / ENF. : Je sais pas. / CH : Pour l'instant, tu connais l'ukrainien, et le français. / ENF. : Oui. / CH : Donc on dit en français \ / ENF. : Je sais un peu. / CH : Quand on connaît deux langues comme toi, on dit que c'est une personne qui est « bilingue », parce que bi, en français, ça veut dire « deux ». Donc tu dis aujourd'hui, tu es bilingue, ukrainien et français. C'est ça ? / ENF. : Oui. »

Puis, extrait du discours du même enfant deux ans plus tard, en 2019, le mot « bilingue » n'est toujours pas « acquis » et sa fierté premièrement énoncée se voit contredite au cours de son témoignage. De plus, nous apprenons à la fin de l'entretien que son répertoire langagier est composé de quatre langues, faisant de lui, à notre sens, un locuteur plurilingue dès 2017 : « CH : C'est ça ? Est-ce que les gens remarquent que tu as d'autres langues ? Est-ce que tu dis aux personnes : oui, mais moi... / ENF. : Non. / CH : ... vous savez, je parle ukrainien aussi, le russe. / ENF. : Non. / CH : Tu dis jamais ? / ENF. : Non. / CH : D'accord. Mais tu es fier de parler ces langues, si j'ai bien compris ? / ENF. : Oui. / CH : Mais tu ne dis jamais aux personnes que tu es bilingue ? Tu ne dis jamais aux personnes que tu es quelqu'un qui parle deux ou trois langues ? / ENF. : Mh... + Ah ça veut dire ça bilingue ? Je savais pas. / CH : Oui. / ENF. : Ah je savais pas qu'est-ce que c'est bilingue. / CH : Donc tu dis jamais aux personnes : moi, vous savez, j'ai aussi l'ukrainien, j'ai aussi le russe ? / ENF. : Non. »

⁸ Extrait du discours d'une principale de collège sur la primauté d'un bilinguisme français-anglais et sur la vision « monolingue » du bi-/plurilinguisme : « PRI. : Moi, c'est vrai que je suis très attachée + au départ + au bilinguisme, quoi. C'est-à-dire honnêtement sur l'anglais. Je pense qu'au jour d'aujourd'hui, il faut absolument être sur au moins du bilinguisme alors après qu'on puisse en rajouter une autre, y compris pour une découverte d'un autre champ culturel, d'un autre champ +, ça me semble intéressant. Je pense sincèrement qu'il faut que nos jeunes, en tous les cas, maîtrisent parfaitement l'anglais [...] comme une langue qui deviendrait presque comme des natifs. Voilà, je pense qu'il y a certains univers socioculturels où la chose est vraiment entendue et où tout est construit pour que ce soit vraiment le cas. Si je parle du point de vue de l'éducation nationale ou de l'éducation au sens large, bon + sur la question de la maîtrise parfaite de la langue anglaise. Après sur le reste... [...] Moi je pense que pour eux c'est une grande chance d'avoir déjà la maîtrise, s'ils sont en France, d'une autre langue étrangère. Quand je dis l'anglais, je pense que l'anglais est incontournable, enfin avoir une maîtrise complète d'une autre langue, ça me semble effectivement indispensable [...] parce que je pense que dans sa construction de + citoyen mais aussi professionnelle, je pense qu'on est quand même dans un monde mondialisé [...] Voilà, après si on maîtrise à moitié une langue, + à part pour un choix personnel ou peut-être une ligne de plus pour le CV, je ne suis pas sûre que ce soit + un atout... »

⁹ Extrait de l'entretien avec un élève de collègue qui aurait intériorisé le discours de l'École sur la primauté de l'anglais, et expliquant qu'il doit oublier sa langue maternelle, le lingala, au profit de l'anglais (et du français) : « CH : Par exemple, qu'est-ce que tu veux faire après ? Tu as une idée ? / ENF. : Euh pour moi, j'aimerais parce que là, j'aimerais bien être footballeur parce que là je fais du foot à porte de Pantin. À porte de Pantin, au stade de Jules Ladoumègue. Euh, pour moi euh j'aimerais bien j'aimerais bien oublier lingala parce que j'aimerais bien à l'autre cho[se] à autre chose, à apprendre lingala, anglais par exemple anglais français, anglais français c'est mieux parce que... me, exemple j'donne un exemple exemple on part à en en Angleterre avec euh avec ma classe, avec euh oui on va faire des séjours. Exemple, y-a des enfants qui parlent anglais là-bas et moi j'aurais, en fait moi j'aurais du mal à comprendre et j'préfère) j'préfère maintenant apprendre), j'préfère maintenant anglais en fait. Je préfère d'apprendre anglais. Oui. »

¹⁰ Extrait du témoignage d'un enseignant d'Upe2a qui explique son changement de vision sur la notion de « compétence plurilingue »... même si sa vision reste toujours marquée par une idée « d'obstacle » du plurilinguisme pour « certains » élèves qui ne « rentreraient pas dans le français » et ne fait donc pas de lien entre « compétence plurilingue » et « apprentissage du français » : « ENS. : Non, je pense pas que le fait de maîtriser plusieurs langues n'est pas un obstacle mais, ce qui est un peu un obstacle, c'est s'ils ne rentrent pas dans le français. On va dire que + ceux qui ont du mal, bon +. Je pense que de toute façon +. Bon maintenant, j'ai compris que c'est reconnu que plus tu en parles plus tu es prêt à en parler. Ça c'est vrai que c'est une richesse. Maintenant après, il y a tous les obstacles de l'entrée dans le français qui est quand même, même pour les gamins qui sont le plus bilingues, problématique dans leur intégration dans le tissu social. »

3.2. Les langues des enfants nouvellement arrivés : le rôle de l'École

Pour comprendre l'analyse des témoignages, précisons succinctement le contexte de la recherche. Le mouvement massif des populations, pour des raisons géopolitiques ou encore climatiques diverses, a traversé l'histoire du continent européen. Si cet exode humain a une réalité historique ancienne, ce n'est qu'assez récemment que les populations européennes en prennent conscience. Ainsi, dans ce contexte, la plupart des pays d'accueil partent de la proposition suivante : toute personne en situation de migration doit s'intégrer dans le pays d'accueil. En France, et concernant l'insertion des enfants nouvellement arrivés dans le système scolaire, c'est en 1970 qu'est promulguée une première Circulaire¹¹ instituant des « classes d'initiation » (CLIN) et des « classes d'accueil » (CLAC) afin d'accueillir les élèves dénommés étrangers non francophones (Klein & Sallé, 2009). Depuis, d'autres mesures ont été développées en essayant de s'adapter au contexte d'aujourd'hui, où nous comptons par exemple pour l'année scolaire 2016-2017, au moins 60 700 élèves allophones enfants ou adolescents arrivés en France (Robin, 2018)¹². Si, en pratique, les structures rencontrent des difficultés pour différentes raisons (contraintes, inégalité de moyens, etc.) le principe demeure : dans l'article 26 de la déclaration des droits de l'Homme de 1948 : « Toute personne a droit à l'éducation (...). L'enseignement élémentaire est obligatoire ». Ce droit est énoncé à nouveau dans la Circulaire de 2012, qui précise que « la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École ». Ces élèves bénéficient d'une évaluation initiale en français et en mathématiques (Cherqui & Peutot, 2015) pour déterminer s'ils ont besoin d'un accompagnement en Upe2a pour un apprentissage intensif du français et déterminer la classe dans laquelle ils seront inscrits. En fonction de leur évolution en français, ils suivent progressivement les enseignements dans leur classe jusqu'à leur inclusion totale (en général, après 12 mois). Les élèves pas ou peu scolarisés antérieurement peuvent être affectés dans une classe inférieure à leur classe d'âge, sans dépasser deux ans d'écart.

L'inclusion scolaire des élèves allophones se caractérise donc par deux méthodologies divergentes de l'enseignement du français : comme langue seconde en Upe2a et comme langue maternelle dans les classes (pour une synthèse, cf. Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016). Nous constatons, dans les entretiens avec les enseignants (ceux qui n'exercent pas en Upe2a), un besoin et une nécessité de les former à la didactique du bi-/plurilinguisme, afin de travailler les questions de l'altérité, de la diversité (langagière, culturelle, éducative...)^{13,14} et de pouvoir prendre en compte les besoins linguistiques spécifiques des élèves allophones. À notre sens, cette difficulté d'analyse des besoins spécifiques des EANA de la part des enseignants a une double origine : formative et informative. Les enseignants expriment eux-mêmes un manque dans la formation initiale, puis un manque d'informations concernant ces élèves (informations qui ne passent parfois pas entre l'Upe2a et les enseignants de l'école primaire ou du collège). Par exemple, quelles sont la ou leurs langue(s) première(s) ? Quel est l'historique de leur scolarité ? Comme en témoignent les extraits du corpus des enseignants de CM1 et CM2^{15,16}.

¹¹ Circulaire no IX 70-37 du 13 janvier 1970. Avant même la parution de cette première circulaire, une CLIN a été ouverte dès 1965 en région parisienne. Pour CLAD, voir circulaire no 73-383 du 25 septembre 1973. En préconisant, « l'organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants », la circulaire no 78-238 du 25 juillet 1978 relative à la « scolarisation des enfants immigrés » ouvre une nouvelle perspective : celle de permettre à l'ensemble du public scolaire de tirer profit de la pluralité linguistique et culturelle incarnée par les enfants issus de l'immigration.

¹² Cf. <https://www.education.gouv.fr/cid58968/60-700-eleves-allophones-en-2016-2017-90-beneficient-d-un-soutien-linguistique.html>, dernière consultation le 09/07/2020.

¹³ Extrait du témoignage d'une enseignante de CM1 exprimant son besoin d'être formée à la comparaison des langues (et par extension, à la didactique du plurilinguisme) : « CH : Dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire, notamment dans l'apprentissage des LVE, il y a cet aspect très fortement ancré [...] l'idée de comparer la langue vivante étrangère qui est enseignée avec le français. Ce qu'on appelle la démarche comparative des langues est préconisée pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. Vous en pensez quoi vous ? / ENS. : C'est pareil, moi je suis entièrement d'accord mais alors qu'on nous laisse le temps de le faire. / CH : C'est dans l'enseignement. C'est une démarche. [...] / ENS. : C'est une méthode mais c'est là, pour le coup, je dirais qu'il y a un grand manque de formation pour ça. / CH : Là, pour le coup, il faudrait une formation ? / ENS. : Pour le coup, oui. Là, on me parle de ça, je dis oui très bien d'accord mais montrez-moi comment il faut mettre ça en place. Parce que moi, ma formation à l'IUFM pour enseigner l'anglais / CH : Ils n'ont pas du tout abordé cette question ? / ENS. : Zéro patate. Je veux dire qu'on a eu trois textes en anglais, débrouillez-vous avec ça. Ça a été ça, ma formation. »

¹⁴ Extrait de l'entretien d'une directrice d'école admettant le manque de formation et d'outils pour les enseignants concernant la gestion de la diversité langagière, culturelle et éducative : « CH : Les enseignants sont suffisamment bien formés pour accueillir cette diversité et éventuellement, quand vous parlez de la démarche comparative, ils sont suffisamment formés pour ça ? / DIR : Je pense qu'on en a conscience mais qu'on n'en a pas les moyens. On n'a pas donné les moyens aux enseignants de justifier d'avoir cette intuition mais les outils pour les aider [...] et la mettre en pratique. »

¹⁵ Extrait du témoignage d'une enseignante de CM1 sur le manque d'informations concernant les élèves arrivant d'Upe2a dans une classe dite « ordinaire » : « ENS. : Nous, quand ils arrivent, c'est très flou. C'est très nébuleux. On a très peu d'informations. On ne sait pas scolairement où ils en sont. Les langues parlées, on ne sait pas trop. X, je ne sais même pas... »

¹⁶ Extrait du témoignage d'une enseignante de CM2 sur le besoin d'un enseignant d'Upe2a en tant que « personne ressource » pour les EANA et le manque de formation des enseignants en didactique du FLS : « CH : Mais alors pour le coup quand vous avez une concertation avec l'enseignante de l'Upe2a qui est clairement là comme un professeur ressource / ENS. : Tout à fait. / CH : Donc, c'est de la formation finalement en quelque sorte ? / ENS. : Oui. / CH : Est-ce que justement dans les écoles où il y a pas d'Upe2a et pas de professeur ressource à portée de main les enseignants sont suffisamment munis ? Même pas sur de la formation, mais de l'information ? / ENS. : Non, pas du tout. Moi, je pense qu'il y a un manque crucial d'information et de formation sur ce... / CH : Donc, dès la formation initiale en fait ? / ENS. : Ah oui oui oui. Alors, la formation initiale, pour moi, elle est quasiment inexistante pour l'avoir faite l'année dernière. C'est + / CH : Et on vous parle jamais à un moment donné que vous pouvez arriver dans une classe et rencontrer des allophones arrivants ou même des allophones tout court vivant en France ? / ENS. : Non, mais bien sûr. Je l'ai expérimenté l'année dernière, par exemple. J'étais encore dans le Master MEEF et j'avais une élève allophone. Qu'est-ce qu'on fait ? Comment on s'y prend ? Comment différencier parce qu'on différencie encore davantage ? Quels sont les supports ? Pff, c'est lourd. Quand nous sommes jeunes enseignants, on se dit : « Mais comment gérer tout ça ? ». Et on nous donne absolument aucun outil. Et n'ayant pas fait de formation FLE, c'est très difficile de prendre cette problématique-là. Ce n'est pas une problématique, mais de prendre ce thème à bras le corps en se disant : « Il faut absolument. »

répertoires langagiers des élèves. Cela se traduit en classe par des pratiques pédagogiques suivant une logique monolingue, dans laquelle les langues sont enseignées de manière cloisonnée¹⁹. En cela, la lecture du plurilinguisme faite par l'institution scolaire apparaît comme contradictoire puisque la compétence plurilingue est une compétence individualisée, mobilisant des ressources partielles du répertoire plurilingue de l'élève (cf. Stratilaki-Klein, 2019b). Cette lecture erronée entraîne des attitudes révélant une certaine dévalorisation à l'égard de la diversité à l'École. Nous retrouvons, par exemple, dans les discours de certains enseignants (hors Upe2a) des formules récurrentes qualifiant la pluralité de « difficulté », « échec » ou encore « handicap »²⁰. Une remise en question de cette idéologie monolingue permettrait de mettre fin à une focalisation exclusive sur la maîtrise de la langue de scolarisation. En effet, lorsque l'imposition du français se fait de manière univoque et cloisonnée, apparaît le risque d'un impact négatif sur les autres langues des élèves et sur leur construction identitaire et biographique. Cette constatation rejoint les préoccupations des sociologues qui se penchent aujourd'hui sur l'étude des articulations entre processus de socialisation, de subjectivation et d'individuation pour lesquels l'usage du biographique (plurilingue) et de la mise en mots de l'expérience joue un rôle déterminant (cf. Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013 ; Molinier, 2015). Par exemple, lisons la note 9 du présent rapport : l'élève témoigne de son désir d'oublier sa langue maternelle, le lingala, au profit de l'anglais et du français, sans pouvoir concevoir que ces trois langues pourraient coexister au sein de son répertoire langagier.

Dans notre réflexion sur les constructions identitaires des élèves allophones, nous revenons souvent sur la notion de compétence plurilingue. Rappelons au lecteur que, initialement introduite par Coste, Moore & Zarate (1997) en didactique des langues, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle prend en compte un ensemble de ressources constituées d'expériences langagières et de contacts de langues possiblement mobilisables dans différents contextes. En effet, la compétence plurilingue est plurielle, hétérogène, déséquilibrée, puisque les ressources qu'elle gère sont multiples et à des degrés divers de développement ; elle est donc en perpétuelle (co-)construction et (re-)configuration (cf. Castellotti, 2019 ; Coste, 2004). Dans notre étude, il est essentiel de reconnaître le fait que les répertoires langagiers sont fortement individualisés, puisqu'ils relèvent de l'histoire personnelle de chaque sujet – tout en étant traversés par l'Autre –, ces sujets étant marqués par divers itinéraires sociaux qui sont ancrés dans des réalités historiques diverses. Nous retenons ici la conception dynamique de la compétence plurilingue, permettant d'analyser le discours de l'élève allophone se représentant comme locuteur bilingue ou plurilingue et qui élabore des stratégies identitaires complexes, (re-)configure son répertoire langagier et ses représentations identitaires, tout en préservant une certaine continuité et cohérence de soi. Ainsi, la compétence plurilingue²¹ s'entend comme la capacité de l'élève à analyser un contexte social et discursif et à s'y adapter en mobilisant ses ressources linguistiques et culturelles (Stratilaki, 2011). Nous remarquons que chez certains enfants et leurs parents, les représentations sur le plurilinguisme varient²² et s'éloignent parfois des représentations figées dans les discours de certains acteurs du système éducatif comme, par exemple, les directeurs, les principaux et les inspecteurs²³.

¹⁹ Extrait du discours d'une enseignante de CM1 à qui on a demandé de ne pas utiliser l'espagnol, langue maternelle d'un de ses élèves, pour « une meilleure entrée de ce dernier dans le français » – l'apprentissage des langues est donc pensé de manière cloisonnée, tout en ignorant la compétence plurilingue de l'élève : « CH : Ça vous est arrivé d'utiliser un peu d'espagnol dont vous vous souveniez avec certains élèves allophones ? / ENS : Oui, j'ai un enfant aujourd'hui qui est espagnol. Nous, on nous encourage à ne pas utiliser leur langue. On nous dit qu'il faut leur parler en français / CH : Qui vous dit ça ? / ENS : C'est notre hiérarchie quand on récupère des enfants comme ça. Comme le but, quand ils sont de 8h30 à 10 heures dans la classe, il y a l'intégration, on leur parle beaucoup en français. On essaye de les baigner mais il y a quand même des gros blocages. »

²⁰ Extrait du discours d'une principale de collège sur le « handicap » qui serait lié au plurilinguisme des enfants : « PRI : [...] après s'il y a cinq fautes d'orthographe dans la phrase. Après, il y a bien des gamins dyslexiques qui ont droit à des ordinateurs. On pourrait envisager que ces élèves-là +, ils aient aussi droit à un aménagement. Ça ne veut pas dire qu'ils ne vont pas progresser. On pourrait très bien considérer que sur la maîtrise de l'orthographe, ils sont handicapés par leur parcours personnel comme peut l'être un enfant qui est dyslexique. »

²¹ Rappelons au lecteur que, selon la définition très générique de la compétence plurilingue et pluriculturelle proposée par Coste, Moore, Zarate, 1997 : « on désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

²² Extrait du discours d'une élève dévoilant sa vision du plurilinguisme qui varie du discours dominant et qui s'aligne avec la définition scientifique de cette notion. Elle témoigne également de sa compétence plurilingue qu'elle met en œuvre au quotidien (à la maison, seulement) : « ENF. : Moi, je pense que c'est mieux de savoir beaucoup plus de langues mais savoir pas très bien. Parce que, dans une situation, si tu parles russe, anglais, espagnol, français et italien, et par exemple t'as quelqu'un que tu connais pas et il est italien, tu peux quand même dire quelque chose. Que de ne rien dire. Voilà. [...] En fait, moi à la maison c'est normal de changer de langue parce que moi, mon frère, ma mère on parle en russe, français. Moi je comprends l'anglais, mon beau-père, il parle en français et en anglais, ma mère aussi parle en français et en anglais. Par exemple, quand on a des discussions, quand on dîne ensemble, de quelque chose qu'on va faire en famille, on va parler en français pour que tout le monde comprenne. Si on a une discussion avec ma mère ou mon frère, on peut parler en français mais on parle en russe. Avec mes sœurs on parle en français, voilà et quand ma mère et mon beau-père ils parlent en anglais, je comprends tout. Donc pour moi, c'est normal de changer de langue. »

²³ Extrait du discours d'une inspectrice à travers lequel nous observons une représentation figée sur le plurilinguisme, entraînant alors une analyse erronée des différents contextes multilingues en France. Nous remarquons également que, selon elle, « les personnes étrangères » ne sont reconnues comme bilingues que lorsqu'elles maîtrisent le français, ignorant alors les répertoires potentiellement pluriels des EANA, et par prolongement, toutes les compétences langagières déjà-là des EANA à mettre en œuvre dans l'apprentissage du français : « INS. : Je pense qu'il y a quand même une majorité de monolingues puisque les Français qui sont natifs de France, à mon avis, sont monolingues pour la grande majorité même s'ils peuvent avoir quelques compétences dans d'autres langues. Il y a peut-être les personnes étrangères, qui sont arrivées en France il y a longtemps, qui peuvent être rangées dans les bilingues au bout d'un certain nombre d'années car elles ont acquis une bonne connaissance du français, par force. Les plurilingues. Je ne sais pas s'il y a beaucoup de plurilingues en France +. Non, je n'imagine pas parce que les Français parlent assez mal les langues étrangères. »

Ainsi, les Upe2a (et les classes) sont des lieux de socialisation, dans lesquels l'élève allophone se développe, se construit et s'instruit au contact des autres. Ce sont des lieux de contacts de langues, dans lesquels les EANA doivent comprendre et intérioriser la place du français langue de scolarisation au sein de leur répertoire déjà pluriel. Mais, suffit-il qu'il y ait un contact de langues pour que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit développée ? Dans son témoignage, un élève²⁴ sous-entend la nécessité de prendre conscience de son plurilinguisme et de la valeur de ses ressources linguistiques et culturelles en situation : il retrace son identité plurielle par un retour réflexif sur ses expériences. En ce sens, la classe ne devrait-elle pas offrir un espace d'expression permettant ce retour réflexif ? Et ainsi contribuer au développement de la compétence plurilingue ? En effet, le développement de cette compétence se fait par un travail d'acceptation de la part de l'individu, acceptation de l'hétérogénéité, de la dissymétrie, mais aussi par un travail réflexif sur sa biographie langagière et une prise de conscience de son plurilinguisme, de son répertoire langagier et des valeurs linguistiques, culturelles et symboliques de ses ressources. Autant de paramètres que les pratiques pédagogiques des enseignants (surtout ceux qui n'exercent pas en Upe2a) tendent encore à ignorer alors qu'elles pourraient accompagner les développements langagiers, identitaires et culturels des élèves.

3.4. Discours et représentations ordinaires du français langue de scolarisation : quelles chances de réussite pour les EANA ?

En France, l'École a plusieurs missions, parallèlement : celles de former, de transmettre des savoirs, d'accompagner, d'initier à l'exercice de la liberté en démocratie et de faire acquérir une culture commune aux citoyens en devenir que sont les élèves, en vue de garantir une cohésion sociale. L'École doit réaliser ces missions sans distinction, pour tous les élèves, y compris les EANA. Concernant l'inclusion scolaire de ces élèves, les Upe2a ont été mises en place pour aider à une intégration progressive jusqu'au suivi de tous les enseignements dans la classe d'âge de l'EANA. Différentes circulaires (c'est-à-dire, des discours institutionnels) définissent l'organisation de l'accueil et de la scolarité de ces élèves ainsi que le fonctionnement de ces Upe2a.

Dans un premier temps, si nous comparons la Circulaire de 2002 à celle de 2012, nous constatons une évolution dans l'appellation des EANA et dans la place de leurs langues ainsi qu'une évolution du rôle et de la place des enseignants (cf. Adam-Maillet & Jellab, 2017 ; Mendonça Dias, 2012). À partir de 2009²⁵ et de 2013²⁶, nous observons dans les discours officiels une volonté d'inclusion des EANA dans le système scolaire. Cela se traduit par la création des Upe2a en 2012 qui se veulent être des dispositifs plus ouverts par rapport aux dispositifs institués dans les années 70. Les EANA sont accueillis dans ces unités pour l'apprentissage du français et inscrits dans des classes (correspondant, si possible, à leurs classes d'âge). Ainsi, ils sont scolarisés dès leur arrivée avec des enfants francophones. Cependant, pour bénéficier de cette scolarisation, ils doivent « justifier » d'une certaine maîtrise de la langue française. Nous pouvons ainsi nous demander si les EANA ont vraiment les mêmes chances de réussite alors qu'ils sont en cours d'apprentissage de la langue française ? Dans quelle mesure la centration excessive sur la maîtrise de la langue française comme seule condition d'inclusion scolaire occulte-t-elle la maîtrise des autres langues des élèves ? Une ouverture à la variation et à la diversité serait-elle possible ? Apparaît-elle dans les discours et représentations circulantes de l'École ? Nous remarquons que la question de la diversité langagière fait son entrée dans les préoccupations de l'École, notamment dans le programme d'enseignement de l'école maternelle du 26 mars 2015²⁷ à travers la préconisation de mettre en place dans les classes des activités d'éveil à la diversité linguistique. Cependant, dans différentes recommandations comme celle de l'Organisation Internationale de la Francophonie²⁸ et dans le rapport de 2009²⁹,

²⁴ Extrait du discours d'un élève témoignant de ses ressources linguistiques : « ENF. : je préfère le français, l'anglais, l'espagnol + euh + le portugais + le lingala et ++ sauf le chinois, c'est un peu compliqué, par exemple, les arbres, on dessine un arbre / CH : et ça t'arrive de changer de langue, de parler le français et ensuite le portugais ? / ENF. : non non jamais parce que moi je me contrôle bien parce que moi + et à la maison moi si j'arrive à la maison avec ma sœur on parle en portugais + avec ma mère je lui parle toujours en français + avec mon père je lui parle en lingala [...] moi je pense c'est pas très important d'apprendre une langue très bien parce que vous pouvez apprendre une langue que vous parlez pas très bien et après vous allez dans un autre pays qui parle cette langue + tu vas pas avoir besoin d'aller à l'école et tu peux commencer à travailler + et aussi apprendre le français tu sais bien parler le français tu t'efforces d'apprendre l'anglais [...] moi aussi je suis fier de parler français et d'autres langues comme le portugais de parler mes langues parce que par exemple quand je suis arrivé j'avais quelqu'un qui parlait pas français qui venait du Brésil alors je parlais portugais et on commence de s'aider. »

²⁵ Rapport de 2009 intitulé « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France » [ENAF] remis au ministre de l'Éducation Nationale et dont voici un extrait : « Ce n'est que plus d'un siècle après la proclamation du droit à l'instruction pour tous que les ENAF ont été reconnus comme constituant un public scolaire qui présentait des particularités auxquelles il convenait de répondre par des actions éducatives spécifiques. Depuis les années 1970, se sont progressivement mis en place des dispositifs d'accueil et de scolarisation devant permettre à ces élèves, dont la maîtrise de la langue française apparaît insuffisante, de poursuivre dans des conditions satisfaisantes leur parcours scolaire. Créés dans un cadre expérimental, ces dispositifs se sont ensuite développés grâce à l'initiative, d'abord spontanée puis sollicitée, des responsables et acteurs du système éducatif. » (2009, p. 13)

²⁶ Article 39 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 : « Il (l'Etat) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. [...] Les programmes scolaires comportent, à tous les stades de la scolarité, des enseignements destinés à faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France. »

²⁷ À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (cf. DVD d'histoires connues), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple, les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes (LSF).

²⁸ Recommandation de l'OIF intitulée « langue française, cultures et diversité » : « Deuxième langue d'information internationale dans les médias, langue de travail de la plupart des organisations internationales, le français constitue un atout pour ses locuteurs. Son usage se heurte parfois à l'usage dominant de l'anglais. La Francophonie refuse cette uniformisation fataliste. Son combat n'est pas un combat « contre » mais un combat « pour » : pour la diversité, pour le multilinguisme et pour la modernité. »

la diversité langagière et le plurilinguisme sont relayés au rang d'outils de maintien du statut international de la langue française – ignorant alors toutes les démarches d'apprentissage des langues préconisées pour les enfants allophones, comme celle de la comparaison des langues et ses atouts pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Concernant les EANA, entre 2002 et 2012, l'introduction de l'appellation « allophone » opère un changement de regard qui sous-tend un répertoire langagier multiple (même si cette appellation occulte parfois une partie des besoins des EANA, masquant le terme complémentaire « arrivant »). Dans la Circulaire de 2012, l'évaluation des acquis (en vigueur depuis les années 80) est complétée par une préconisation d'évaluer aussi les compétences en langues vivantes étrangères, sans pour autant, à nouveau, mentionner une éventuelle implication de ces langues dans l'apprentissage du français. Concernant les enseignants, c'est le changement d'appellation de la matière d'enseignement qui devrait faire évoluer leurs pratiques : on passe du français langue étrangère (FLE) au français langue de scolarisation (FLScol) (cf. Fleming, 2009). Les enseignants en Upe2a sont désormais formés pour l'enseignement spécifique de cette discipline. Ces changements apparaissent comme favorables aux élèves allophones, notamment par le développement des compétences professionnelles des enseignants. Cependant, lorsque nous analysons plus en détail les pratiques éducatives inclusives qui sont préconisées dans la Circulaire de 2012, l'inclusion scolaire repose (presque) uniquement sur la maîtrise de la langue française. Si la maîtrise de la langue française ne doit pas être un obstacle à l'orientation scolaire de l'élève, l'inclusion totale dans la communauté de la classe est différée si l'EANA ne « justifie » pas d'un certain niveau en français. Cela apparaît comme un contre-sens pour leur apprentissage du français en contexte homoglotte ou encore pour leur inclusion dans le micro-système qu'est la classe (et plus tard, le macro-système incarné par la société). En effet, l'élève allophone doit pouvoir bénéficier, comme les autres élèves, de tous les enseignements de l'École pour approfondir son apprentissage du français dans toutes les disciplines. Concernant les enseignants, il est aussi nécessaire de prendre en compte les recommandations de l'institution qui influencent leurs pratiques en mettant davantage en place des projets spécifiquement développés pour les EANA et leurs familles dans lesquels leurs langues seraient en partage.

Dans un second temps, nous nous intéressons à l'analyse du discours de l'École, tenu par des inspecteurs, dans lequel nous observons un entre-deux : certains inspecteurs ont bien conscience de la situation sociale et langagière des EANA³⁰, ainsi que de leurs différentes compétences, alors que d'autres font une évaluation erronée du contexte d'enseignement du français à prendre en compte pour les EANA³¹. Certaines de ces représentations peuvent empêcher la mise en place de véritables démarches inclusives. C'est ce qui transparaît à travers l'analyse des discours des enseignants n'exerçant pas en Upe2a ou intervenant quelques heures par semaine en Upe2a dans une matière dite « non linguistique »³². En l'absence de recommandations spécifiques de la part des inspecteurs et en l'absence d'informations/formations sur les ressources disponibles (cf. les documents d'accompagnement sur le FLScol sur Eduscol, 2^{nde} partie de ce rapport), les enseignants ignorent les démarches et les outils pouvant prendre en compte la compétence plurilingue des EANA dans l'enseignement du français.

3.5. Le plurilinguisme des élèves allophones : regards de l'École

Alors que la majorité des enseignants en France prend en charge des classes multilingues et multiculturelles, dans un pays qui s'est construit à travers une dynamique monolingue, ils conçoivent encore trop souvent le plurilinguisme des élèves allophones comme un frein à l'apprentissage du français. Les élèves allophones sont encore trop souvent perçus comme des enfants ayant une maîtrise insuffisante du français, et donc comme des enfants qui pourraient se retrouver en échec scolaire. Leur plurilinguisme est envisagé de manière négative.

²⁹ Deuxième extrait du rapport de 2009 : pour autant, dans cette troisième partie du rapport, nous éviterons l'emploi du terme « plurilinguisme », auquel recourent le Parlement européen et le Conseil de l'Europe, dans la mesure où il prend des sens variables selon les États. 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 ». [...] Etant donné la complexité de la notion, qui dépasse le cadre purement pédagogique, nous choisissons de ne pas employer le terme dans cette partie pédagogique et didactique. (2009, p. 91) [c'est nous qui soulignons les passages en italiques].

³⁰ Extrait du discours d'une inspectrice, ayant elle-même un répertoire langagier pluriel, qui analyse correctement les besoins des EANA et les pratiques pédagogiques à mettre en place, notamment l'urgence de prendre en compte les langues premières des élèves et de s'appuyer sur leur compétence plurilingue pour l'apprentissage du français : « INS : On voit avec les élèves qu'on a dans nos écoles, qu'on a beaucoup d'enfants qui sont plurilingues maintenant puisqu'ils ont la langue à la maison ; à l'école, ils parlent le français et on leur apprend aussi l'anglais ou parfois même en CM2, une deuxième langue, l'allemand, avec les assistants langue. Là, on est dans le plurilinguisme à l'école. Ce qu'il faut arriver à valoriser, auprès des familles aussi et des enfants, c'est de reconnaître leur langue, la langue parlée à la maison, comme une vraie « langue vivante » et pas comme un handicap. Et ça, c'est quelque chose qui reste à travailler auprès des enseignants aussi. [...] c'est vrai que les enseignants ne s'appuient peut-être pas forcément, parce qu'ils ne savent pas, sur la langue d'origine et sur les compétences que les enfants maîtrisent aussi. »

³¹ Extrait du discours d'une inspectrice qui n'analyse pas correctement les besoins des EANA à cause, au départ, de sa représentation figée du plurilinguisme : cf. Note 20 du présent rapport. Dans son discours, l'inspectrice ne reconnaît les « personnes étrangères » en France comme bilingues, uniquement lorsqu'elles auraient atteint une certaine maîtrise du français. Cette vision monolingue ignore alors les répertoires pluriels des EANA, générant ainsi une mauvaise évaluation des besoins des EANA.

³² Extrait du discours d'un enseignant de mathématiques (exerçant 2 heures/semaines en Upe2a) et expliquant que « par manque de temps » il choisit de ne pas repasser par la langue maternelle des élèves pour exprimer des notions de mathématiques. Ce manque de temps ne lui permet donc pas de mettre en place une démarche inclusive : « ENS. : Non. En fait, moi, je fais le choix de les amener vers le français pour l'expression des notions. J'évite de repasser par la langue d'origine pour les notions. / CH : Donc de repasser par une démarche comparative ? / ENS. : Voilà. Déjà parce que j'ai pas le temps, et après parce que j'ai pas forcément la connaissance, tout simplement, du vocabulaire suffisant, et aussi du mode d'enseignement dans les différents pays. »

Nous constatons à travers l'analyse des discours d'enseignants accueillant dans leur classe des EANA, et dans les discours de certains directeurs d'école ou principaux de collège que, au lieu de trouver des ressources dans le plurilinguisme des enfants, la conception parfois négative de cette notion ajoutée à une représentation d'une certaine vision de l'inclusion – qui ne serait pas construite à partir des compétences hétérogènes, partielles et multiples du plurilinguisme – entraîne dans certains cas un phénomène de marginalisation de ces élèves, comme en témoigne l'extrait cité dans ce rapport³³.

Il arrive parfois que les EANA ne peuvent apprendre le français dans toutes les disciplines à l'école et au collège au cours de leur première année de scolarisation – pratique qui s'avère être en totale contradiction avec la Circulaire de 2012 (citée précédemment) dont l'objectif principal est l'inclusion. Dans cette conception, comme nous l'avons souligné précédemment, l'intégration des élèves allophones est déterminée par leur seul niveau en français. Nous faisons donc face ici à une deuxième contradiction : si les élèves allophones sont inclus dans tous les enseignements, ils peuvent potentiellement développer leurs compétences en compréhension et en production dans la langue de scolarisation, puisque cette dernière est apprise et acquise de manière fortement contextualisée. Dans le cadre de cette étude, nous argumentons qu'il est nécessaire de proposer une formation de tous les enseignants, à même de garantir une inclusion réussie des élèves allophones en faisant évoluer leurs représentations et leurs compétences professionnelles, dans l'analyse des besoins particuliers des EANA, ce qui leur permettrait, selon nous, d'adapter leurs pratiques pour un projet de scolarisation fiable. En prenant appui sur ces réflexions, aussi minimales soient-elles, nous constatons que la méconnaissance de la problématique du plurilinguisme, le relais du discours dominant monolingue, le gel des représentations ordinaires négatives sur la compétence plurilingue jugée imparfaite, impliquent l'évaluation souvent péjorative des capacités des locuteurs plurilingues.

- Au terme de l'analyse des entretiens avec les enseignants, nous avons pu faire deux constats quant aux « réseaux » de représentations du plurilinguisme. Premièrement, celui du besoin d'un travail à effectuer sur les représentations des enseignants sur le plurilinguisme des élèves. Pour les enseignants n'ayant pas vécu eux-mêmes l'expérience de l'altérité et de la diversité linguistique et culturelle, leur discours tend à s'aligner sur le discours dominant qui dévalorise le plurilinguisme des élèves³⁴; à l'inverse, les discours des enseignants ayant fait l'expérience du plurilinguisme, et qui développent leurs propres représentations sur les langues, diffèrent du discours dominant et ils déclarent s'appuyer sur la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves dans l'enseignement du français³⁵. Deuxièmement, nous avons constaté le besoin, exprimé par les enseignants eux-mêmes, d'une formation afin de mettre en œuvre pédagogiquement les démarches comparatives et la didactique du plurilinguisme³⁶. On peut dire que la première étape est de prendre conscience que la didactique du Français Langue Maternelle (FLM) n'est pas adaptée aux besoins des EANA, la deuxième étape est d'apprendre à s'appuyer sur les langues autres que le français pour l'enseigner.
- Au terme de l'analyse des entretiens avec les élèves, nous avons pu remarquer une certaine influence des représentations des enseignants sur la représentation que les enfants se font finalement de leur propre biographie langagière. En effet, dans ce jeu complexe de schématisation des discours, celle-ci se construit au fil de leurs expériences plurilingues et pluriculturelles et de leurs interactions sociales. Ces expériences

³³ Extrait du discours d'un principal de collège défendant une certaine vision de l'inclusion qui n'est pas construite autour des valeurs de la diversité, du pluriculturalisme et du plurilinguisme, mais plutôt à partir d'une vision centrale (parisienne) de la langue et de la culture française ; entraînant alors une marginalisation des langues et cultures des EANA et ne laissant place à aucune diversité : « CH : Oui. Est-ce que c'est un regard aussi valorisant de leur culture qu'ils portent avec eux, de leur bagage des différents pays et des différentes histoires qu'ils amènent avec eux ? Est-ce que vous constatez qu'il y a aussi un intérêt des autres élèves d'apprendre aussi des choses des cultures qui viennent ? / PRI : Moi, je vais être honnête avec vous. Moi, c'est pas ma mission. Moi, je considère qu'ils viennent en France et la mission du service public français est de les intégrer dans un système français dans lequel ils vont s'épanouir et réussir. Moi, je suis pas favorable à valoriser les parcours anciens. Ça, c'est du domaine privé des familles. [...] Donc, moi ce que je demande aux professeurs, c'est de favoriser pour les élèves tout ce qui relève des apprentissages aussi informels. C'est-à-dire que ce qui fait la différence, c'est aussi l'imaginaire historique, par exemple. Moi, je demande à ce qu'on fasse les sorties des petits français, des petits parisiens. Vous savez ? On va au bateau mouche. Vous savez sur la Seine ? Tous les petits parisiens ont fait les bateaux mouches avec leur école primaire. Tous les petits parisiens ont été au Louvre. Tous les petits parisiens ont été se balader avec leurs parents à Montmartre. Des références communes. Créer des références culturelles, historiques, communes qui forment finalement le ciment de la nation française. Moi, je demande pas à ce que chacun renie ses origines. C'est pas ça du tout, mais que les élèves aient les moyens de dépasser un petit peu leurs origines ou leurs antécédents pour avoir les codes communs avec les jeunes français. »

³⁴ Extrait du discours d'un enseignant de mathématiques, exerçant en Upe2a (2 heures/semaine) et ne se considérant pas comme plurilingue (il a une représentation figée sur cette notion, cf. Note 15 du présent rapport), qui s'aligne sur le discours dominant dévalorisant le plurilinguisme des élèves en faisant une distinction entre un plurilinguisme à la maison qui serait « sain » et un plurilinguisme à l'école qui ne le serait pas, et dans lequel l'enfant ne pourrait pas s'appuyer sur ses propres ressources et compétences en langues : « ENS. : Ça dépend si c'est au sein de la famille, ou au sein du système éducatif. Quand c'est au sein de la famille qu'il y a ce plurilinguisme, c'est sain, parce que très jeune, les structures mentales sont déjà positionnées. Et après, il n'y a « plus qu'à » y plaquer la grammaire, l'architecture de la langue. Quand c'est par nécessité scolaire, et pas toujours par choix de l'enfant, c'est plus difficile. Subitement, il se retrouve dans un environnement qu'il ne connaît pas, où il n'est parfois pas capable de déchiffrer un texte s'il ne maîtrise pas le même alphabet. L'oral reste compliqué aussi. »

³⁵ Extrait du discours d'une enseignante d'Upe2a témoignant de son répertoire langagier pluriel et du fait qu'elle s'appuie sur la compétence plurilingue des élèves pour l'enseignement du français (en puisant notamment sur sa propre expérience de locutrice plurilingue) : « ENS. : Tout ça m'est extrêmement utile pour travailler en Upe2a parce que déjà j'ai l'expérience de l'apprentissage d'une langue nouvelle à différents stades de ma vie avec différentes motivations, différentes difficultés [...] je peux réfléchir au phénomène d'apprentissage de mes élèves avec tout ça. [...] Et puis je m'en sers pour réfléchir aux langues, pour aider les élèves à réfléchir sur les langues qu'ils connaissent pour qu'ils puissent s'appuyer sur leurs connaissances. Je leur fais dire dans leur langue toute la démarche de Nathalie Auger – que je ne vais pas refaire là parce que ce n'est pas la peine – mais je me sers beaucoup de ça et du fait que je connaisse un petit peu plusieurs langues. [...] C'est un atout [le plurilinguisme] pour tous parce qu'à partir du moment où ils ont appris au moins une deuxième langue, on replante le français au milieu de tout ça en leur faisant prendre conscience des liens et des appuis qu'il y a à déjà savoir une autre langue et ça va vite. Ça va beaucoup plus vite avec les enfants qui ont déjà appris une autre langue. »

³⁶ Extrait du témoignage d'une enseignante de CM1 exprimant le besoin d'être formée aux démarches comparatives et à la didactique du plurilinguisme : cf. Note 13 du présent rapport.

sont nourries du regard que les enseignants portent sur les élèves, influençant la mise en mots même et donc la conscientisation de cette biographie langagière par les élèves. Par exemple, un élève cache une de ses langues premières en classe (cf. Note 7 du rapport). Nous lisons qu'un enseignant d'Upe2a met en cause l'influence du corps enseignant et le manque de représentation de cette langue, par opposition à l'anglais, par exemple. Ici, nous pensons que la biographie langagière de l'élève se modifie au contact du discours enseignant : il cache sa langue maternelle, le lingala, puis il souhaite l'oublier au profit de l'anglais³⁷. Autrement dit, la représentation monolingue de l'École influe (in)directement sur la biographie langagière des élèves, et donc sur leur développement identitaire.

Tenant compte de ces considérations, nous avançons ici que le travail de déconstruction des représentations « normatives » des acteurs du système éducatif doit se faire par le biais d'une recherche-formation dans le cadre académique, local, initial ou continu. Cette recherche-formation consiste aussi en une initiation aux approches didactiques plurielles, biographiques et comparatives, telles qu'elles sont identifiées par les propositions et outils du Conseil de l'Europe (tels que les Portfolios ou le CARAP). En effet, ces approches, qui prennent en compte la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les apprentissages, peuvent entraîner une prise de conscience chez les enseignants de leurs représentations « négatives », car ces démarches impliquent un travail de réflexion sur sa propre biographie langagière et sa propre compétence plurilingue. Nous considérons cette prise de conscience et ce retour réflexif sur ses propres représentations comme des préalables à toute formation enseignante à la didactique du plurilinguisme. Par exemple, la démarche de comparaison des faits de langue permettrait aux élèves (et à leurs parents) de se poser en experts des langues de leur répertoire et de s'appuyer sur leurs acquis langagiers dans des langues autres que le français. Ces acquis pourraient leur servir tant dans l'apprentissage du français que sur le plan identitaire, amenant une certaine sécurité statutaire et la valorisation d'eux-mêmes en tant que locuteurs et acteurs sociaux plurilingues.

3.6. Pour une éducation plurilingue inclusive à l'École

Nous avons constaté qu'au sein des systèmes éducatifs contemporains, les différentes formes d'altérité sont importantes à considérer pour les élèves allophones car ceux-ci ont une expérience complexe, à la fois unique et partagée, de formes et d'usages linguistiques variés. Ils possèdent un répertoire langagier pluriel, un capital « déjà-là », riche d'expériences langagières et culturelles. Cependant, ces systèmes éducatifs tendent à ignorer cette pluralité langagière et culturelle, notamment lorsqu'il est question des « langues des migrants ». Nous constatons une difficulté de perception notionnelle, pour les enseignants (surtout hors Upe2a) et au-delà, les directeurs, les principaux et inspecteurs, autour de la définition du FLS³⁸. En effet, doit-on considérer le français appris par les EANA comme du FLS alors qu'il leur est demandé de s'insérer dans le système éducatif français comme des élèves francophones, la didactique du français en œuvre dans les classes dites ordinaires étant celle du FLM ? Cette dualité, renforcée par la vision de la langue de scolarisation comme un tout homogène et unifié, se traduit par des pratiques de classe qui n'intègrent pas les différentes langues des répertoires des élèves. Or, ces « moments » dans la vie du groupe classe sont d'importance, car sont susceptibles de s'y manifester les « croyances » des apprenants qui s'expriment en tant que personne et non en tant qu'apprenant de langue (cf. Stratilaki-Klein, 2019b ; Moore, 2006). En effet, cette occultation a pour effet d'accentuer la perception des inégalités entre les langues et donc vient troubler la relation identitaire (et l'histoire biographique) qu'entretiennent les enfants avec leur(s) langue(s) maternelle(s) par leurs relations dialectiques. Les parents, font d'ailleurs face aux mêmes épreuves que leurs enfants³⁹. Ils sont très souvent eux aussi nouveaux dans la culture éducative française, et peuvent être

³⁷ Extrait du témoignage d'un enseignant d'Upe2a expliquant qu'un élève avait caché une de ses langues premières, le lingala : « CH : Et, tu as remarqué chez certains enfants, ça peut faire ça aussi ? Ils enfouissent des langues ? / ENS. : Oui. Je pense à +, par exemple, j'ai l'exemple de X. Il a mis un moment pour dire qu'il parlait lingala, que + ; comme ce n'est pas une langue qui est très valorisée... [...] Il l'utilise en famille. / CH : Mais, il ne l'exprimait pas. / ENS. : Non, il n'en parlait pas. / CH : Tu as remarqué qu'il y a des enfants qui ont un bilinguisme plus équilibré ou fiers de l'être ? Les anglophones par exemple ? / ENS. : Oui. [...] C'est valorisé parce qu'il y a tous les enseignants qui leur parlent en anglais aussi. [...] L'enseignant, la représentation de l'enseignant, c'est des gens qui sont, pour les enfants, importants. Alors que si on parlait lingala peut-être aussi, il oserait plus facilement dire qu'il maîtrise cette langue. Voilà, l'anglais, c'est assez valorisé quand même. »

³⁸ Extrait du discours d'un principal de collège qui démontre une certaine confusion entre FLE - FLS - FLM, illustrant le problème notionnel (et didactique) autour de l'enseignement du français en Upe2a, puisqu'il attend des élèves d'avoir des compétences en « français langue étrangère » ; or, ces élèves seront inclus dans une classe où l'on enseigne le français langue maternelle, en tant que langue de scolarisation, et sont (en Upe2a) dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde : « PRI : Moi, je pense qu'on met toujours les enfants trop tôt dans les classes banales. C'est mon point de vue. C'est-à-dire que la règle veut que les élèves « ont » une saison scolaire pour faire leurs apprentissages fondamentaux en français langue étrangère. Moi, ça me paraît tout à fait incontournable. Et d'expérience, tous ceux qu'on a fait basculer trop tôt dans les classes banales, complètement dans les classes traditionnelles, ça n'a pas été positif et pour certains élèves on a même été obligé de faire machine arrière - c'est-à-dire qu'ils étaient intégrés dans une classe banale - et on les a fait revenir en Upe2a parce que le différentiel était trop important. / CH : De la langue ? De la maîtrise de la langue ? / PRI : Oui. La maîtrise de la langue était insuffisante pour suivre dans les cours traditionnels. »

³⁹ Extrait d'un entretien de groupe entre une élève et sa maman dans lequel nous observons une tension et une peur d'oubli de la langue maternelle (l'espagnol) pour sa fille, qui elle au contraire, essaye d'accélérer l'apprentissage du français de sa maman, même si cela signifie d'occulter l'espagnol : « ENF. : L'espagnol est la langue du cœur ? / PAR. : Oui, l'espagnol est ma langue de naissance + et si nous devons apprendre cette langue [le français], nous l'étudierons parce que nous sommes ici en France, + même si c'est difficile, nous devons essayer et apprendre + surtout apprendre, c'est ce qui nous manque, à nous + je pense qu'à travers eux, j'apprends beaucoup + ce que je ne sais pas, ils vont me corriger, alors + de ce côté, je sais que je vais l'apprendre, parce qu'elle parle français tout le temps à la maison + je lui dis « Mais parle-moi en espagnol ! » [...] et elle dit « Mais maman, tu dois apprendre ! » et moi, je dis « mais je ne comprends rien, dis-moi en espagnol ! », mais elle me dit que « c'est pour que tu apprennes ! » + donc elle me parle constamment en français, elle parle à son frère, ils parlent en français [...] ENF. : Tu as peur que nous oublions ? / PAR. : Oui, c'est possible, je dois continuer à parler espagnol en certaines occasions et leur apprendre ma langue pour qu'ils ne l'oublient pas [...]. »

également en cours d'apprentissage du français. Par conséquent, il leur est difficile de comprendre les enjeux afin de faire des choix adaptés (et assumés) pour la réussite à la fois scolaire et sociale de leurs enfants.

Pour remédier à ces relations inégales entre les langues et les comportements linguistiques, nous postulons que la bienveillance et l'inclusion réussie devraient être les piliers d'une éducation plurilingue dépassant la seule compétence communicative en langue de scolarisation. Pour cela, les enseignants doivent être en mesure de comprendre la singularité de la biographie langagière de chaque élève et de valoriser leurs expériences linguistiques plurielles vécues antérieurement. En effet, cette démarche inclusive permettrait de faire une analyse approfondie des besoins spécifiques des EANA en termes de gestion de la pluralité et de l'altérité, au sein de leur identité même - et de faire du lien entre les différents espaces de socialisation (la classe - en dehors de la classe - la maison) (cf. Cavalli et al., 2009). L'éducation langagière inclusive se réalise alors par le développement personnel des élèves et la construction de leur capacité à gérer les expériences de l'altérité. Pour reprendre l'éclairante formulation de Danièle Moore (2006, p. 189), « le travail scolaire d'appui et de mise en résonance des langues est crucial pour transformer le plurilinguisme en atout ». Dans notre corpus, nous constatons que les pratiques pédagogiques varient selon chaque enseignant, son histoire, son parcours académique et sa formation. Cependant, ces facteurs sont déterminés par sa compréhension (voire acceptation) des instructions officielles et par ses représentations sur les EANA. Comment mettre alors en place une démarche inclusive quand, trop souvent, les difficultés scolaires que peuvent rencontrer ces élèves sont pensées comme résultant de leur maîtrise de la langue de scolarisation, jugée très souvent insuffisante ? Ne tenant compte de la complexité des biographies langagières et l'atout des compétences linguistiques des élèves, les enseignants tendent à penser qu'il faudrait exclure les langues « autres » des élèves. Dans notre étude, les EANA et leurs parents tiennent des discours complexes sur leur plurilinguisme, en témoignant de leur propre catégorisation des langues, de situations sociolinguistiques et didactiques plurielles⁴⁰. Nous pensons que cette complexité devrait être prise en compte, exprimée et pensée notamment de manière guidée en classe, ce qui empêcherait de négliger cet élément constitutif de l'identité de l'élève en tant qu'acteur social, remettant bien souvent la difficulté d'insertion des EANA à des raisons sociales, familiales ou personnelles. Autrement dit, l'aspect émotionnel et le rapport psycho-affectif aux langues est central dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle : la didactique du plurilinguisme, telle que nous la concevons, prend en compte les langues familiales ce qui permet de faire du lien dans le continuum biographique et les apprentissages des enfants.

3.7. Représentations du plurilinguisme en Upe2a et hors Upe2a

Lors du sommet de Göteborg du mois de novembre 2017⁴¹, le constat de la faible implication des acteurs du système éducatif pour l'enseignement/apprentissage de la deuxième langue étrangère menant en partie à un niveau de maîtrise insuffisant de cette langue à la fin du primaire, est établi par les chefs d'États et représentants de gouvernements européens. Ceux-ci préconisent, en accord avec leur vision d'une Europe constituée de citoyens dotés de compétences plurilingues et pluriculturelles en perpétuel développement, un renforcement de la sensibilisation à la diversité linguistique et à l'ouverture à l'altérité par une approche pluridisciplinaire permettant de faire des liens entre les langues étrangères, les disciplines et la langue de scolarisation. Cette préconisation est en partie construite à partir de l'hypothèse selon laquelle l'apprenant met en œuvre dans son apprentissage des connaissances et des compétences acquises (cf. les travaux sur les liens entre représentations et acquisition d'une L3, Bono & Stratilaki, 2009 ; Dewaele & Van Oudenhoven, 2009, par exemple). Le Conseil de l'Europe recommande en particulier d'investir dans l'éducation plurilingue et interculturelle, qui propose un enseignement non cloisonné des langues. Dans cette étude, nous argumentons qu'une véritable éducation plurilingue et interculturelle se développe en s'adaptant à la diversité et à la complexité des répertoires et des identités plurielles des élèves, tout en la valorisant, notamment par son intérêt pour les phénomènes de contacts de langues (langues éloignées, proches...).

Dans cette perspective, nous analysons le discours d'enseignants en Upe2a et hors Upe2a sur le plurilinguisme et sur les pratiques pédagogiques en essayant de comprendre leurs comportements et attitudes. Cette étude

⁴⁰ Extrait du discours de deux parents sur leurs répertoires plurilingues complexes : « PAR1 : C'est lingala. / CH : Le lingala. Vous situez cette langue comme votre langue maternelle ? / PAR1 : Oui. / CH : Voilà. Et vous avez été en contact avec d'autres langues que le lingala ? / PAR1 : Oui. Moi je parle le portugais. / CH : Le portugais. Parce que vous avez vécu dans un pays lusophone ? / PAR1 : Nan c'est pas ça. Parce que nous sommes + la frontière entre Kinshasa et l'Angola. A la frontière, il y a un grand marché donc, on fait le petit tour. Comme nous avons à faciliter d'adapter portugais comme français donc 50 % je veux dire. C'est pour cela, j'ai aussi adapté parler. [...] Le Congo, Kinshasa. C'est langues qui se parlent à Kinshasa, langues maternelles telles que le swahili, tshiluba, kikongo, X, nous avons beaucoup des langues. [...] À Kinshasa, quand vous partez dans une autre province comme le Katanga, là, on parle le swahili donc on peut utiliser le swahili, quand vous partez à la province de Kasai-Oriental, là, on parle le tshiluba, vous êtes à Bandundu, on parle le kikongo, X, il y a plusieurs langues. / CH : Et donc, vous avez été en contact avec toutes ces langues parce que justement vous, vous avez circulé, vous avez voyagé en passant d'une région à l'autre ? / PAR1 : Oui. / CH : Donc vous utilisez la langue régionale en fait. La langue qui est utilisée dans la région ? / PAR1 : Oui, oui, oui. / CH : Est-ce que ces langues-là, vous avez aussi eu l'occasion de les apprendre à l'écrit ? Est-ce que vous avez eu l'occasion d'apprendre à lire et à écrire ? / PAR2 : Oui, oui. En tshiluba, il y a aussi des informations qui passent à tshiluba / PAR1 : Les informations, c'est pas ça. Nous avons quatre langues nationales. A Congo Kinshasa, on a quatre langues nationales, il y a le tshiluba, le swahili, kikongo et puis lingala. Ça c'est ce qui est diffusé, ce qui passe à la télé. Ce sont les langues utilisées pour transmettre les informations. / CH14 : Est-ce qu'à l'école, ces langues-là, elles sont enseignées ou pas ? / PAR1 : Oui. Elles sont enseignées dans l'école linguistique. [...] C'est à l'école secondaire mais c'est pour les élèves qui font la section littéraire. »

⁴¹ <https://www.consilium.europa.eu/fr/meetings/european-council/2017/11/17/>

permet d'établir des conditions d'une inclusion réussie des EANA, qui passe en partie par un apprentissage de la langue française leur permettant d'intégrer tous les enseignements. Le dispositif des Upe2a, perçu comme un lieu de contacts langagiers, identitaires, humains, pluriels paraît être l'espace privilégié pour la prise en compte de la compétence plurilingue. Or, ce dispositif (comme l'ensemble des classes) reste conditionné par les attentes des enseignants et leurs pratiques pédagogiques parfois inadaptées parce qu'ils ne connaissent pas tous les enjeux de l'enseignement du FLS en milieu multilingue, et ne sont pas tous sensibilisés à la didactique du plurilinguisme et aux approches plurielles. L'apprentissage du français dépend alors en grande partie du processus de légitimation des autres langues qui passe en majeure partie par les discours institutionnels de référence : un rôle déterminant car certaines langues sont plus légitimes pour la communauté scolaire que d'autres langues considérées « en rupture » avec cette communauté. Si les enseignants sont parfois conscients d'une réalité hétérogène, ils sont très souvent retenus par des outils pédagogiques homogénéisant, où la vision d'un groupe homogène prend le dessus sur la diversité existante. Ainsi, le premier enjeu, pour une inclusion scolaire réussie, est déjà de remarquer et de faire remarquer les langues, leur diversité, leur variation ainsi que la compétence plurilingue des élèves allophones comme un tout complexe et dynamique de connaissances relevant de plusieurs langues et géré comme un capital de ressources au service des apprentissages scolaires. Autrement dit, attirer l'attention sur les langues de tous les élèves, c'est par conséquent attirer l'attention de tous les enseignants sur ces langues.

Nous relevons l'importance d'une médiation forte de l'enseignant entre le savoir à enseigner en français (le FLScol) et les savoirs déjà-là des élèves sur les langues en général dans la mise en place d'une pédagogie active d'inclusion scolaire. Cette médiation permettrait de réduire la distance entre les différents espaces de socialisation de l'élève allophone (sa famille - ses pairs - la classe - en dehors de la classe), et notamment de réduire la distance entre l'élève lui-même et la perception qu'il peut avoir de l'École française dans laquelle il s'insère progressivement (cf. Croguennec-Galland, 2007). Cette médiation langagière et didactique est nécessaire en classe, afin de lever les ambiguïtés de sens et réduire les incompréhensions auxquelles peuvent faire face les élèves. En analysant le discours des enseignants d'Upe2a, nous retrouvons les témoignages de ces pratiques pédagogiques inclusives, même si nous observons parfois certaines incohérences entre la théorie et la pratique. Par exemple, un professeur d'Upe2a, formé à l'enseignement du FLS, témoigne de sa pratique de la démarche comparative et analytique des langues. Cependant, il explique qu'il mobilise seulement les langues de la classe qu'il connaît un peu : il exclut alors systématiquement certains élèves parlant des langues qu'il ne connaît pas. Il y a donc un contresens entre, d'un côté, la théorie d'une pédagogie inclusive qui se base en partie sur les savoirs et compétences déjà-là des élèves, leur permettant ainsi de se poser comme experts de la ou leurs langue(s), de mettre en œuvre et de développer leur compétence plurilingue pour l'apprentissage du français, tout en allant vers une autonomie dans les apprentissages. Et, d'un autre côté, une pédagogie qui en pratique exclut, puisque les langues représentées et pratiquées en classe sont largement déterminées par les savoirs langagiers du professeur⁴². Nous observons donc ici, de la part de l'enseignant d'Upe2a, soit une potentielle mauvaise compréhension de cette démarche, soit un manque de formation adéquate pour la mise en pratique de cette démarche. En revanche, une autre enseignante d'Upe2a témoigne qu'elle se réfère à son propre parcours et à sa propre biographie langagière pour développer des pratiques inclusives en classe. Elle utilise sa compétence plurilingue et pluriculturelle comme une ressource pédagogique pour co-construire des savoirs avec ses élèves. Dans son entretien, elle témoigne également que l'utilisation de la démarche comparative des langues est non seulement efficace pour l'appropriation de connaissances de la part des élèves, mais aussi efficace dans le développement d'une certaine autonomie dans les apprentissages⁴³.

En guise d'épilogue, nous pouvons dire que les différentes démarches exposées ici, à savoir la réflexion sur la compétence plurilingue, la biographie et le répertoire langagier, la démarche de comparaison des langues et la démarche de médiation, participent à la réussite scolaire des élèves allophones parce qu'elles aident à la construction positive de leur identité langagière et qu'elles développent chez eux des compétences linguistiques (pour l'apprentissage des langues) et des compétences métalinguistiques (pour l'apprentissage des disciplines et tous les autres apprentissages). C'est donc à travers de nombreux aspects du discours, aussi différents soient-ils, que nous avons abordé la complexité des liens entre représentations langagières et profils d'élèves allophones, et ce afin de trouver des éléments de réponse aux questions présentées dans l'Introduction de ce rapport. Au vu alors du caractère complexe de notre problématique, nous proposons le schéma récapitulatif suivant (conception Stratilaki-Klein & Perier) qui met en évidence trois profils d'élèves, monolingue, plurilingue, l'entre-deux, chacun représentant un type d'identité langagière singulière.

⁴² Extrait du témoignage d'un enseignant d'Upe2a sur sa pratique de la comparaison des langues en classe, laissant apparaître une mauvaise compréhension de cette démarche ou une difficulté à la mettre en pratique : « ENS : [...] Après, techniquement, je vais me servir de mes petites connaissances pour faire des parallèles, comparer les langues. Et, donc, je vais dire à l'élève qui fait une erreur, « est-ce que, dans ta langue, tu dirais comme ça ? Est-ce que ce n'est pas à cause de ça, peut-être, que tu t'es trompé ? » Donc, je vais utiliser ça, comme ça. Je vais l'utiliser aussi, sur la phonologie. Je vais leur dire « ce son-là, je sais qu'il n'existe pas dans ta langue » « donc, il faut que tu fasses un effort particulier sur le be et le pe par exemple, pour les arabophones. Je m'en sers aussi. Je reviens à ce que je disais au départ, je m'en sers pour les valoriser, surtout, finalement. Je me sers de ce que je connais, pour leur dire, « tu vois, ta langue, elle est aussi importante que les autres langues. » Et, ils sont vachement contents. C'est tout bête, mais je pense que c'est important. »

⁴³ Extrait du témoignage d'une enseignante d'Upe2a sur sa pratique de la comparaison des langues en classe et sa volonté de considérer et de faire du plurilinguisme des élèves un véritable atout : cf. Note 34 du présent rapport.

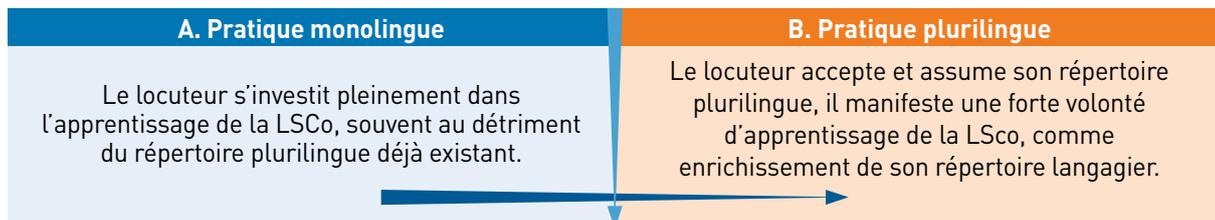


IV. Profils : La biographie* narrative comme entrée pour l'analyse des représentations sociales des EANA et de leurs parents : contacts, frontières et passages

4.1. Traits fondamentaux et schématisation des profils

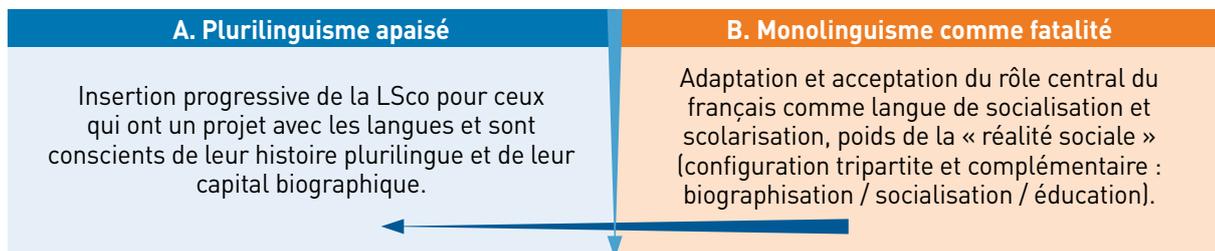
Les récits tenus par les élèves et des acteurs du système éducatif sur le plurilinguisme des EANA mettent en scène une « rupture » entre la famille et l'école, entre les langues qui étaient déjà-là dès les premières expériences de la vie et le français. Ces discours se développent souvent sur le fond des représentations ordinaires autour du français langue de scolarisation et intègrent l'idée de concurrence, de risque, de honte, mais aussi d'alternatives, de réalités individuelles ou d'itinéraires personnels.

(En 2017 / Discours familial dominant)



Passage possible, de **A vers B**, si le discours des enseignants est positif et ouvert vers le plurilinguisme, comme celui des enseignants d'Upe2a.

(En 2019 / Discours de l'école dominant)



Passage impossible, de **B vers A**, car le discours sur le plurilinguisme est fermé, voire inexistant de la part de la communauté éducative (autre qu'enseignants d'Upe2a) et disparaît aussi lentement du discours familial.

C. Double appartenance / l'espace-temps biographique évolutif

Lieu d'un dialogisme entre les deux pôles : le récit n'est pas le simple véhicule ou le simple miroir de cette diversité des profils, mais c'est dans le récit que ces appartenances et ces univers pluriels (imaginaires) trouvent leur espace d'expression.

Zones de passage :



*Biographie : la biographie comme réalité vécue (le bios socratique, l'art de connaissance de soi), la biographie comme discours et mise en scène, et la biographie comme processus d'apprentissage.

4.2. En 2017 : Discours familial dominant

A. Profil Monolingue : le locuteur s'investit pleinement dans l'apprentissage de la LSc, souvent au détriment du répertoire plurilingue déjà existant.

Extrait de l'entretien du « réseau enfant [H] et son papa », 2017

Au cours de l'entretien, le papa d'H. dévoile son discours sur les langues, dans lequel il donne une forte importance à l'apprentissage du français pour ses enfants, au détriment de leur langue maternelle : la langue arabe, qui doit être oubliée pour « faire place » au français ; la coexistence des deux langues n'est pas envisagée :

PA : Oui mais c'est bien pour eux, pour moi et pour ma femme. On parle français. On est en France quand même ! Il faut parler français, il faut apprendre français. Et c'était obligé pour nous. Parce qu'on est là. Il faut oublier l'arabe. Je dis : voilà, le Maroc c'est derrière, nous maintenant on est en France. Il faut, c'est obligatoire. Si demain ça arrive quelque chose toi tu vas à l'école. Ma femme elle arrive pas venir à l'école parce qu'elle parle pas français. Si je suis pas là aujourd'hui \ [...]

Un peu plus tard dans l'entretien, le papa d'H. témoigne à nouveau de sa hiérarchisation des langues, similaire aux discours dominants qui circulent à l'École (la primauté du français et de l'anglais). H. poursuit et s'aligne sur le discours de son père pour dévoiler son répertoire langagier, dans lequel le français et l'anglais ont des places centrales, au détriment de l'arabe qui n'en a plus, ni pour le présent, ni pour le futur :

PA : Oui, ils parlent que le français. Y a des gens qui font l'école français. Voilà. C'est tout. L'arabe oublié l'arabe. Ça commence là au Maroc. XX

CH : Ils reviennent au français en fait ?

PA : Oui, ils reviennent au français. Tout le monde il cherche que le français. Je fais l'étude en français, je fais l'école français.

CH : Et vous pensez que c'est pourquoi ? C'est parce que c'est plus facile de s'insérer dans la société, pour trouver du travail ?

PA : Oui, pour le travail et pour beaucoup de choses. X Il prend le français, l'anglais, l'espagnol pour le travail et pour voir qu'est-ce qui arrive.

CH : Vous pensez que c'est bien ça de ne pas apprendre l'arabe mais de vouloir apprendre le français ? Pour toi, c'est bien ?

ENF : Oui.

PA : Oui.

CH : C'est pas bien d'avoir les deux ?

ENF : J'aimerais d'abord parler en français mieux que en arabe.

CH : Oui. Mais peut-être un jour tu aimerais bien apprendre l'arabe comme en français ?

CH : Au même niveau.

ENF : Non.

CH : Non ? Ça ne t'intéresserait pas.

ENF : Non.

CH : Et tu aimerais bien apprendre l'anglais au même niveau que le français ?

ENF : Oui.

CH : D'accord. Mais pas l'arabe.

ENF : Non.

B. Profil Plurilingue : le locuteur accepte et assume son répertoire plurilingue, il manifeste une forte volonté d'apprentissage de la LScO comme enrichissement de son répertoire langagier.

Extrait de l'entretien du « réseau enfant [O] et sa maman », 2017

Au cours de l'entretien, la maman d'O. dévoile son discours sur les langues, dans lequel elle explique donner autant d'importance à l'apprentissage du français qu'à la conservation des autres langues de son répertoire et du répertoire d'O. :

PA : Moi, je voulais être plurilingue.

CH : Plurilingue. Vous vous considérez comme plurilingue parce que, effectivement, vous avez donc le pulaar, l'italien, le français. Vous avez aussi d'autres langues peut-être ?

PA : Oui. J'ai le wolof.

CH : Le wolof aussi. Et le wolof, vous l'avez forcément appris au Sénégal. C'est la langue de tous les jours, en fait.

CH : Et toi, tu comprends aussi le wolof ?

ENF : Oui, un peu.

PA : Ça se comprend le plus, parce que il était X

CH : Oui. A Dakar, effectivement on entend le wolof partout. Mais tu le parles aussi ?

ENF : Un peu.

CH : Un petit peu. En fait, tu ne l'utilises pas vraiment. Mais simplement tu l'entends et tu arrives à le comprendre.

ENF : Oui.

CH : Et qu'est-ce que vous avez d'autre comme langue, du coup ?

PA : Je n'ai que ça.

CH : Il y en a déjà quatre ! (Rire)

PA : Les autres je comprends mais je peux pas parler.

CH : Les autres ?

PA : Le sérère, le maure. Quand ils parlent, je peux comprendre mais +

CH : Et vous trouvez ça plutôt bien de parler plusieurs langues ?

PA : Oui.

CH : Est-ce que vous diriez qu'il vaut mieux qu'il parle l'anglais, le français, l'espagnol, l'italien que le pulaar...

PA : Non, non, non.

CH : Pour vous, c'est pareil.

PA : Oui, c'est pareil.

CH : Quelle que soit la langue, si on en a plusieurs, on est plurilingue et puis voilà !

PA : Oui, oui, oui, c'est ça.

CH : Vous allez rester en France, maintenant ?

PA : Oui.

CH : Le français, qu'est-ce qu'il va devenir pour vous ? Est-ce qu'il va devenir la langue privilégiée ? Est-ce vous pensez qu'il va dépasser les autres ? Ou il va l'apprendre au même niveau ?

PA : Le français va dépasser les autres, ça c'est sûr. Même au Sénégal, c'était le français. On est arrivés ici, c'était une continuité. Il va dépasser. Il faut qu'on parle les autres mais pas comme le français.

CH : Il va avoir le français comme première langue peut-être et puis il y aura à côté le pulaar, l'anglais, l'italien, l'espagnol, etc.

PA : Oui.

Un peu plus tard dans l'entretien, O. explique qu'il ne ressent pas de difficultés particulières pour apprendre le français et témoigne de son intérêt pour l'apprentissage des langues. Enfin, il présente son répertoire langagier au sein duquel toutes ses langues semblent avoir leur place :

CH : Avec toutes ces langues-là, O., est-ce que tu pourrais dire : « J'ai vraiment une langue préférée », comme celle que tu garderas toujours comme la langue que tu aimes le plus ? Est-ce qu'il y en a une ?

ENF : Le pulaar.

CH : Le pulaar. Et pourquoi c'est celle-là ta langue préférée ?

ENF : Parce que c'est la langue de notre pays, en fait.

CH : Voilà.

CH : C'est la langue de Maman.

CH : C'est ce qui te rattache en fait au pays. C'est la langue de Maman, c'est la langue de la famille.

ENF : Oui.

CH : C'est celle-là qui est la plus chère pour toi.

ENF : Oui.

CH : Et après, en deuxième, tu mettrais quelle langue ?

ENF : Je mettrais l'italien.

CH : Tu mettrais l'italien. Parce que c'est celle que tu as parlé le plus, pour le moment, par rapport aux autres ?

ENF : Non. C'est français.

CH : Ou alors c'est parce que c'est celle que tu as parlée quand tu étais petit. C'est pour ça ?

ENF : Oui.

4.3. En 2019 : Discours de l'école dominant

A. Plurilinguisme apaisé : Insertion progressive de la LSco pour ceux qui ont un projet avec les langues et sont conscients de leur histoire plurilingue et de leur capital biographique.

Extrait de l'entretien avec K., 2019

Au cours de son entretien, K. témoigne de son plurilinguisme apaisé. Il a conscience de son répertoire langagier pluriel, dans lequel chaque langue a sa place. Il a également conscience de la richesse de son répertoire, au point d'en être fier et d'avoir un projet pour son avenir dans lequel il estime que son répertoire plurilingue pourrait être un atout :

CH : Oui, d'accord. Est-ce que tu, est-ce que tu, tu es content de, de parler ces langues ? Est-ce que tu aimes parler ces langues /

ENF : Français ?

CH : Le français, le pendjabi, et l'anglais ?

ENF : Oui ! Oui, parce que je parle quatre langues.

CH : Tu es fier de parler tout ça ?

ENF : Oui.

CH : Oui ? Tu veux garder toujours le pendjabi quand tu seras grand ? Tu serais euh voilà, tu parleras très bien le français de toute façon mais tu aimerais bien garder le pendjabi aussi ?

ENF : Oui. Oui.

CH : Quand quelqu'un te dit par exemple euh « combien de langues tu parles », tu dis que tu parles le pendjabi et l'hindi à part le français ?

ENF : Oui.

[...]

CH : Est-ce que, qu'est-ce que tu veux faire après ?

ENF : J'sais pas encore.

CH : Tu sais pas encore.

ENF : Je veux bien être pilote.

CH : Tu veux bien être pilote ?

ENF : Parce que je sais déjà parler trois langues. Ça veut dire que pendjabi et Hindi, c'est presque la même chose mais... c'est pilote faut apprendre quatre langues. Ben c'est plus facile.

CH : Qu'est-ce que... donc tu vas, tu veux utiliser tes langues après, c'est ça ?

ENF : Oui.

B. Monolinguisme comme fatalité : Adaptation et acceptation du rôle central du français comme langue de socialisation et scolarisation, poids de la « réalité sociale » (configuration tripartite et complémentaire : biographisation / socialisation / éducation).

Extrait de l'entretien avec J. et L., 2019

Au début de l'entretien, J. et L. présentent leurs répertoires langagiers en choisissant d'énumérer en premier lieu l'anglais, le français (elles précisent chacune « beaucoup ! ») et l'allemand. Ce n'est qu'à la fin qu'elles annoncent l'indien, et surtout le bengali, leur langue maternelle. Les langues premières sont cachées (voire même oubliées), au profit du français :

CH : Tu peux me dire combien de langues tu parles maintenant ?

J : Oui. [...] Euh J. Alors moi j'sais, je sais un peu l'anglais, euh... un peu... un p(eu) beaucoup français parce que là, ça fait trois ans. [...] Et... Et là, j'fais, là j'fais allemand et donc je sais un tout p'tit peu + et euh... je sais parler bengali parce que c'est mon pays, voilà, que c'est normal, je sais tout et euh... mhhh... un peu, je sais parler un peu indien et c'est tout. [...]

CH : Combien de langues est-ce que tu parles L. ?

L : Je parle moyen al... allemand, ça fait deux ans + anglais, beaucoup français, après, un peu indien, bengali.

J : Allemand ça fait deux ans, et moi ça fait un an, ... t'as fait CM1 et CM2 ça fait deux ans.

CH : Quelle langue est-ce que tu parles avec ta sœur par exemple ? Est-ce que vous parlez le bengali ? Est-ce que vous parlez le français uniquement ? Comment est-ce que vous faites ?

L : Les deux !

J : En fait, moi, euh, à la maison, ben je parle bengali.

CH : Avec papa et maman ?

J : Oui parce que papa aussi, papa un peu français, maman bengali parce que comme ma maman, elle sait pas parler en français, donc je suis obligée de parler de ma langue. Et euh... L., ma grande sœur, comme on est quatre sœurs...

CH : Qui est la plus grande en fait ?

L : Moi !

J : C'est L. en fait. Et, euh, moi je parle avec ma grande sœur, L., et ma petite sœur un peu, je parle à ma grande sœur et à L. en français et à ma petite sœur un peu en français et en bengali. [...]

CH : Tu préfères le français ou le bengali ?

J : Je préfère français parce que quand je parle en bengali, y'a des choses que je comprends pas, j'arrive pas à « expliquer », expliquer. Euh... mon père quand il me dit des trucs, j'arrive pas à expliquer, enfin pas trop.

- CH :** Tu arrives pas à expliquer tous les mots ?
- J :** Donc j'aime bien le français.
- CH :** Tu aimes bien le français ? Et tu te sens à l'aise en français ici à l'école maintenant ?
- [...]
- J :** Oui ça va.
- CH :** Ca va ?
- J :** Oui ça va.
- CH :** Et toi, L., dis-moi, quelle est la langue que tu préfères ?
Est-ce que tu préfères le français ou le bengali ? Dis-moi comment est-ce que tu te sens ?
- L :** Ben, j'aime... j'aime bien parler en français.
- CH :** Toi aussi. Ok. Et pas le bengali ?
- L :** Des fois, un peu.
- CH :** Un peu, d'accord, avec maman et papa tu parles aussi ?
- L :** Oui parce que on est obligés. Avec maman, c'est obligé parce que elle comprend pas le français, mais papa il comprend parce que quand on lui parle, il comprend bien.
- CH :** Et entre toi et ta sœur, ce serait...
- [...]
- L :** Quand, quand on n'arrive pas des mots compliqués en France, en français, ben nous on dit en bengali, ce sera plus simple pour nous.
- CH :** Est-ce que, quand tu dis : j'arrive pas, est-ce que tu as oublié des mots en bengali depuis que tu es arrivée ? Toi, tu es arrivée en 2015 ?
- L :** Oui.
- J :** On est arrivés en 2015...
- CH :** Toutes les deux. Est-ce que tu as oublié des mots ?
- L :** Oui, c'est sûr, on a oublié des mots, on se rappelle pas, des fois on se trompe.
- J :** Euh, voilà...
- CH :** Est-ce que tu as oublié aussi des mots ?
- J :** Oui un peu.
- CH :** Un peu ? Est-ce que papa t'aide par exemple /
- J :** Oui, oui...[...]
- CH :** D'accord. Est-ce que ça te dérange, est-ce que ça t'embête, est-ce que ça te dérange que tu as oublié des mots en bengali et que ça sort plus le français ?
- J :** Je sais, là je sais, là ça va.
- CH :** Là ça va, c'est-à-dire ?
- J :** C'est-à-dire... euh... enfin, euh... avant c'était... quand j'étais en CM1, ben mes parents ils avaient expliqué, ce que je comprends pas, je le dis et ils avaient expliqué, ils avaient expliqué et voilà c'est bon.
- CH :** Et toi est-ce que ça te dérange que tu as oublié des mots en... ?
- L :** Oui, ça me dérange... ma mère elle m'aide.

4.4. Le troisième profil : l'identité plurielle réflexive

C. Double appartenance / l'espace-temps biographique évolutif : Lieu d'un dialogisme entre les deux pôles : le récit n'est pas le simple véhicule ou le simple miroir de cette diversité des profils, mais c'est dans le récit que ces appartenances et ces univers pluriels (imaginaires) trouvent leur espace d'expression.

Extrait de l'entretien avec R., 2017

Au cours de l'entretien, R. partage son intérêt pour apprendre les langues et ses stratégies pour les choisir car il est intéressé d'apprendre des langues « internationales ». Il semble également avoir conscience de sa compétence plurilingue en démontrant notamment sa capacité à comparer les langues de son répertoire :

CH : Est-ce qu'il y a d'autres langues que tu aimerais bien apprendre ? À part l'allemand ?

R : A part l'allemand, l'anglais.

CH : L'anglais, que tu as commencé, déjà.

R : L'italien, le chinois, le

CH : Tu es intéressé par l'italien ?

R : Non, j'ai jamais vu quelqu'un parler. Oui. Dans les parents

CH : Tu n'as jamais entendu parler italien ?

R : J'ai vu parents et j'ai entendu l'italien. Aussi, j'ai vu, beaucoup de choses.

CH : Tu trouves plus joli l'italien, par rapport à l'arabe, par exemple ?

R : Oui, bien sûr. Je veux apprendre. Mais, aussi, c'est bien d'apprendre l'arabe parce qu'il y a beaucoup de gens. J'aime pas mais je veux apprendre l'arabe parce qu'il y a beaucoup de gens qui parlent arabe.

CH : D'accord.

R : Je veux apprendre toutes les langues.

CH : En fait, tu es intéressé aussi par le chinois pour ces raisons-là, parce que tu as remarqué ici, en France, qu'il y a beaucoup de gens qui parlent le chinois ? C'est ça ?

R : Non. C'est parce qu'il y a beaucoup de gens qui parlent chinois.

CH : Mais, ici, parce qu'on est à Paris ? Parce que, au Venezuela, il n'y en n'avait pas ?

R : Parce qu'il y a beaucoup de gens qui parlent chinois et je veux savoir cette langue. Parce que c'est # un langue internationale.

CH : Une langue internationale.

R : Particulièrement. Comme l'anglais.

CH : L'anglais. Tu mets au même niveau que l'anglais.

R : Je veux parler toutes les langues parce je veux communiquer avec tout le monde.

CH : Donc, tu es intéressé par apprendre les langues qui se présenteront à toi dans ton parcours, en fait, quelle que soit la langue tu choisiras d'apprendre des langues ?

R : Oui.

CH : Est-ce que, quand tu as appris le français, tu te souviens si, parfois, est-ce que tu as utilisé l'anglais pour apprendre le français ? Est-ce que l'anglais a aidé pour apprendre ? Parce que tu appris l'anglais au début, au Venezuela.

R : Je n'ai pas appris vraiment. Je sais quelque chose mais pas tout.

CH : Cela ne t'arrive pas, quelquefois, de comparer ? De comparer l'anglais avec le français pour essayer d'apprendre\

R : Oui je compare et c'est # différente.

CH : Tu compares plus l'espagnol et le français, mais tu ne passes jamais par l'anglais ?

R : Moi, je ne parle pas l'anglais. Mais je sais un peu. J'ai pas compris la question.

CH : Est-ce que, quand tu appris le français tu as beaucoup, tu t'es appuyé beaucoup plus sur l'espagnol, pour apprendre le français ? Ou est-ce que tu trouves qu'il y a des mots, avec l'anglais, qui sont pareils ?

R : Il y a des mots qui sont pareils.

CH : Avec l'anglais ? Le français ? Le français, l'anglais ?

R : Oui.

CH : D'accord. Et, avec l'espagnol, tu trouves qu'il y a des mots qui sont pareils, le français l'espagnol ?

R : Oui.

CH : Est-ce que cela te gêne ou est-ce que c'est difficile pour toi ?

R : Non. C'est bien.

CH : C'est bien pour toi ?

R : Par exemple, "grey", gris. Oui, gris ça s'écrit égal en espagnol. Mais ça se prononce différent.

CH : Est-ce que parfois tu arrives à distinguer les deux ? Tu dis « ça c'est en espagnol, ça c'est en français », ou est-ce que parfois tu mélanges les mots ?

R : Oui, j'arrive à les distinguer. C'est trop facile de les distinguer. Par exemple, tomate. Tomate, c'est la même chose en espagnol. Tout c'est la même chose. Tout, tout, tout. Moins le E qui est muet.

CH : Cela ne te gêne pas qu'ils soient pareils ?

R : Non.

CH : Que c'est tout la même chose, cela ne te gêne pas ?

R : Non, ça ne me gêne pas.

CH : D'accord. Et cela t'arrive, parfois, quand tu commences à parler en français, et puis tu n'arrives pas à trouver, à finir ta phrase en français, donc, dans ta tête, qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que tu penses en espagnol pour pouvoir trouver ?

R : Je pense\

CH : Ou bien\

R : Je pense, j'ai, quand + oui, je pense en espagnol pour dire quelque chose en français, en espagnol pour voir si ça marche. Il y a des fois que ça marche. Par exemple, fraise, je savais pas comment on dit fraise. Et, moi, j'ai dit espagnol c'est quelque chose et en français je vais convertir.

Cependant, au fil de l'entretien, nous observons que R. a du mal à se projeter dans son plurilinguisme, et imagine son répertoire « se réduire » à l'usage de l'espagnol. Sa stratégie, précédemment évoquée, d'apprendre des langues internationales, ne semble plus avoir sa place dans son futur, où ses langues « ne lui serviraient à rien » :

CH : [...] Et quand tu rentreras, alors, au Venezuela, le jour où tu rentreras au Venezuela, tu auras donc appris l'anglais, le français, et peut-être même l'allemand. Qu'est-ce que tu feras de tout ce que tu connais de toutes ces langues ?

R : Rien.

CH : Tu ne feras rien avec ?

R : Je vais parler avec quelqu'un qui parle ces langues si par exemple \

CH : On ne peut pas se servir du français ou de l'anglais ou de l'allemand, au Venezuela ?

R : Par exemple, je parle toutes les langues et je trouve quelqu'un qui n'est pas espagnol, alors, je parle dans #ce langue qu'il parle. Mais c'est tout ce que je fais avec.

CH : Tu as une idée qu'est-ce que tu veux faire après ?

R : Après ?

CH : Tu as déjà réfléchi au métier que tu veux apprendre ?

R : Ah, le /mitier/!

CH : Tu as déjà réfléchi à cela, ou non ?

R : Non.

CH : C'est trop tôt ? Tu n'as pas d'idée pour le moment ?

R : Non j'ai pas d'idée.

CH : Mais tu sais pas, ça pourrait être par exemple un travail où tu peux utiliser justement ce que tu sais en français, en anglais, ou en allemand, ou dans d'autres langues.

R : Peut-être+ non.

CH : Tu sais pas.

R : Non. Je sais pas.

[...]

CH : Tu fais la traduction pour la maman quand elle ne comprend pas ?

[...]

R : Oui. Elle comprend tout, ma maman, mais il y a des fois que, par exemple, elle dit quelque chose que c'est pas bien. Par exemple, elle dit, c'est un exemple, elle n'a jamais dit ça "on est tant mieux".

CH : On est ?

R : "On est tant mieux". Cela n'existe pas. Par exemple je dis "non, ce n'est pas comme ça, maman, c'est qu'on est mieux ou....".

CH : D'accord. Donc, parfois, cela t'arrive de la corriger ?

R : Oui.

CH : Peut-être tu feras un traducteur, alors ?

R : Non.



V. Références bibliographiques du Rapport scientifique

- Adam-Maillet, M. & Jellab, A. (2017). *Pour un établissement scolaire équitable*. Paris : Berger-Levrault.
- Agier, M. (1999). *L'invention de la ville. Banlieue, township, invasions et favelas*. Paris : Archives contemporaines.
- Albarracin, D., Johnson, B. T. & Zanna, M. P. (2005). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I., Tersigni S. (2018). *Synthèse. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits & INSHEA.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues. Le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (1987) [2013]. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Bono, M. & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional settings. *Multilingual Matters*, 6 (2), pp. 207-227.
- Brun, R., Bonfils, T. & Martin Saint Leon, D. (2007). *Évaluation de l'offre de formation linguistique pour les parisiens maîtrisant mal ou peu le français*. Rapport de l'inspection générale, Paris : Mairie de Paris.
- Byrd Clark, J. & Stratilaki, S. (2013). Complex and symbolic discursive encounters for intercultural education in plurilingual times. In Dervin, F. & Liddicoat, A.-J. (Eds.), *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam : Benjamins, pp. 175-196.
- Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? In Chiss, J.-L. (Eds.), *Immigration, École et didactique du français*. Paris : Didier, pp. 231-276.
- Castellotti, V. (2019). *Pour une didactique de l'appropriation*. Paris : Didier.
- Causa, M. & Stratilaki-Klein, S. (Eds.) (2019). *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*, Bruxelles : collection Proximités et Sciences du langage, EME.
- Cavalli, M. (2005). *L'éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier, collection LAL.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. & Van de Ven, P. H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. & Stratilaki, S. (Coord.) (2013). Construire des curriculums d'éducation à la pluralité des langues et des cultures. In Coste, D. (Eds.), *Les langues au cœur de l'éducation*. Bruxelles, EME Éditions, pp. 170-208.
- Conseil de l'Europe, CECR (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In Auchlin et al. (Eds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota bene, pp. 67-85.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
-

- Crosguennec-Galland, N. (2007). *La classe au bout du voyage. Le quotidien de jeunes migrants raconté par leur professeur*. Paris : L'Harmattan.
- De Houwer, A. (2013). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, vol. 14, pp. 422-446.
- De Vogelaer, G. & Toye, J. (2017). Acquiring attitudes towards varieties of Dutch: a quantitative perspective. In De Vogelaer, G. & Katerbow, M. (Eds.), *Acquiring sociolinguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 117-154.
- Delamotte-Legrand, R. (2008). Interactions entre pairs dans des échanges ordinaires : pratiques conversationnelles de jeunes enfants entre eux. *TRANEL*, vol. 49, pp. 29-44.
- Delamotte-Legrand, R. & Akinci, M. A. (2014). La socialisation langagière des enfants de l'île de Mayotte. Développement langagier et socialisation plurilingue : de l'acquisition des langues à celle des usages. 17 mai 2014. Université Sorbonne Nouvelle.
- Deprez, C. (2007). Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions. *Langage et société*, vol. 3-4, (121-122), pp. 247-257.
- Dewaele, J. M. & Van Oudenhoven, J. P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: non gain without pain for Third Culture Kids? *Multilingual Matters*, 6 (4), pp. 443-459.
- Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (Eds.) (2014). *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell.
- Feunteun, A. (2015). *Des enfants et des langues à l'école*. Paris : Didier.
- Fleming, M. (2009). *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language* (1^{ère} Edition). Cardiff, UK, New York: Cambridge University Press.
- Greco, L., Mondada, L. & Renaud, P. (Eds.) (2014). *Identités en interaction*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 1, pp. 131-149.
- Goï, C. & Huver, E. (2012). École et construction identitaire : travailler avec l'altérité des élèves nouveaux arrivants. In Sauvage, J. & Demougin, F. (Eds.), *La construction identitaire à l'école*. Paris : L'Harmattan, pp. 241-247.
- Hélot, C. (2006). « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? ». In Hélot, C. et al. (Eds.), *Écarts de langue, écarts de culture*. A l'école de l'Autre. Francfort : Peter Lang, pp. 185-206.
- Héran, F., Filhon, A. & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle. *Population et Sociétés*, n° 376, pp. 1-4.
- Hornberger, N. (Eds.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, pp. 3-15.
- Keizer, I. (2014). *Attitudes towards and language awareness of pre-school children in Austria*. ViLA 2, December 3-5, Grenoble.
- Kinzler, K. D. & DeJesus, J. M. (2013). Children's sociolinguistic evaluations of nice foreigners and mean Americans. *Developmental Psychology*, vol. 49 (4), pp. 655-664. <http://doi:10.1037/a0028740>
- Kinzler, K. D., Dupoux, E. & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 104 (30), pp. 12577-12580. <http://doi:10.1073/pnas.0705345104>
- Kulick, D. (1992). *Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulick, D. & Schieffelin, B. B. (2004). Language Socialization. In Duranti, A., (Eds.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing Ltd, pp. 349-368.
- Kunkel, M. & Stratilaki, S. (2012). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im französischen Schulsystem. In Schelle, C., Hollstein, O. & Meister, N. (Eds.), *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann, pp. 55-72.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C. & Fillenbaum S. (1960). Evaluational Reactions to Spoken Language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60, pp. 44-51.
- Lanza, E. (1995). Input parental et différenciation linguistique chez une bilingue de deux ans : interactions dyadiques et triadiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 6, pp. 11-37.
- Manessy, G. & Wald, P. (1979). *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*. Paris : Harmattan.
- Marcus, E. G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, vol. 24. Annual Reviews, pp. 95-117.

- Mendonça Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France : les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*, thèse de doctorat non publiée, Université Sophie Antipolis, Nice.
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les Cahiers de la LCD, Ecole, Migration, Discrimination*. Paris : L'Harmattan. Hal-01443476.
- Molinier, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Nicolas, C. (2014). Formation enseignante aux approches plurielles. *Diversité*, n°177, 3ème trimestre 2014.
- Nicolas, C. (2016). Une formation aux approches plurielles des enseignants de français ? *Synergies*, Pays germanophones, n°9, pp. 81-91.
- Nicolas, C. & Stratilaki-Klein, S. (2018). Représentations identitaires et inclusion scolaire : l'opposition École/plurilinguisme, *Les Cahiers de la LCD. Lutte contre les Discriminations*. Paris : L'Harmattan, pp. 127-138.
- Niewiadomski, Ch. & Delory-Momberger, Ch. (Eds.) (2013). *La mise en récit de soi*. Paris : Septentrion.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (2008). Language socialization: An historical overview. In Duff, P. A., & Hornberger, N. H. (Eds.), *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Education*, vol. 8, New York : Springer, pp. 3-15.
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. In Larson, R., Wiley, A. & Branscomb, K. (Eds.), *New Directions in Child and Adolescent Development Series Number*, vol. 2006, n°111, *Family Mealtime as a Context of Development and Socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 35-50.
- Pineau, G. & Le Grand, J. L. (1993) [2019]. *Les histoires de vie*. Paris : Que sais-je.
- Sarnoff, I. (1970). Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict. In Jahoda, M., & Warren, N. (Eds.), *Attitudes. Harmondsworth*: Penguin, pp. 279-284.
- Späeth, V. (2008). Le « français langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In Chiss, J.-L. (Eds.), *Immigration, École et didactique du français*. Paris : Didier, pp. 62-100.
- Stratilaki, S. (2010). Récits langagiers et construction des identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues. *Tréma*, vol. 33-34, pp. 145-153.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Francfort/Main: Peter Lang.
- Stratilaki, S. (2012). Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: crossing the frontiers. In Byrd Clark, J. (Eds.), *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*. Vol. 9 (2), Multilingual Matters, pp. 189-201.
- Stratilaki, S. (2013). Spracherwerb, Sprachbegegnung und Sprachkontakt. Diskurs und Repräsentationen mehrsprachiger Schüler mit Immigrationshintergrund. In Schelle, C. (Eds.), *Schulsysteme, Unterricht und Bildung*. Münster: Waxmann, pp. 163-177.
- Stratilaki, S. (2014). Discourse, representation and language practices: negotiating plurilingual identities and spaces. In Grommes, P. & Hu, A. (Eds.), *Plurilingual Education. Policies, practices, language development*. Amsterdam: Benjamins, pp. 139-160.
- Stratilaki-Klein, S. (2016). Migration, Identität und Rekonstruktionen: vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit? In Wegner, A. & Dirim, I. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*, Budrich, pp. 162-183.
- Stratilaki-Klein, S. (2019a). Standardisation vs variation dans la mise en scène des langues. In Budach et al. (Eds.), *Grenzgänge in Kontaktzonen. Hommage à Jürgen Erfurt*. Paris : Harmattan. pp. 159-168.
- Stratilaki-Klein, S. (2019b). Interroger les zones de contact entre enseignement de langue et enseignement en langue de scolarisation : le rôle des représentations dans l'inclusion scolaire des élèves allophones. *TRANEL*, vol. 101, 47-60.
- Stratilaki-Klein, S. (2020a). Articulating Arts and Intercultural Education: static and dynamic views of language teaching at school. *Language and Intercultural Communication*. Multilingual Matters, Francis & Taylor. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1787425>
- Stratilaki-Klein, S. (2020b). Leben mit mehreren Sprachen: Plurilingualität und Identität in den Integrationsklassen an französischen Schulen. In Mordellet-Roggenbuck, I., Raith, M. & Zaki, K. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Modelle und Konzepte für die Lehrer*innenbildung*, Frankfurt: Peter Lang. pp. 157-176.
- Ventoso-Y-Font, A. & Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Paris : Canopé.