

**L E F R A N C A I S
A U J O U R D H U I**

**LANGUE(S) ET
INTÉGRATION SCOLAIRE**



Afef

AC
ARMAND
COLIN

LANGUE(S) ET INTÉGRATION SCOLAIRE

Lucile CADET, Jean-Marc MANGIANTE
& Isabelle LABORDE-MILAA

Présentation..... 3

ACCUEIL DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE

Marie-Ange DAT & Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques 9

Éva LEMAIRE

Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés 21

POLITIQUES LINGUISTIQUES DU PLURILINGUISME

Valelia MUNI TOKE

Fantasmes d'un plurilinguisme pathogène :

le cas des rapports dits « Bénisti » 35

Nathalie AUGER

Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique ... 45

Véronique FILLOL

Pour une didactique du plurilinguisme à l'école calédonienne..... 53

Thao TRAN-MINH

Perspectives renouvelées autour des ELCO

(enseignements des langues-cultures d'origine) :

la parole aux enfants allogottes 61

FORMATION ET OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

Fatima CHNANE-DAVIN & Jean-Pierre CUQ

FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? 73

Andrea YOUNG & Latisia MARY

Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école

Fatima CHNANE-DAVIN & Manuela FERREIRA-PINTO

Un manuel pour les ENAF : *Entrée en matière*.....

SYNTHÈSE

Véronique CASTELLOTTI

Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?

RÉSUMÉS

CHRONIQUES

Poésie

Serge MARTIN

Sylvie Nève ou l'inconscient du poème

NOTES DE LECTURE

**POLITIQUES LINGUISTIQUES
DU PLURILINGUISME**

Valelia MUNI TOKE

Nathalie AUGER

Véronique FILLOL

Thao TRAN-MINH

LES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE, UN LEVIER POUR LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE

Nathalie AUGER

Université de Montpellier 3

Équipe Dipralang

Travaillant tant du point de vue de la recherche que de l'enseignement sur la question du plurilinguisme et de ses représentations en classe (classes ordinaires et bilingues, classes avec des élèves nouvellement arrivés en France), je me suis intéressée aux difficultés des enseignants dans ces classes sur lesquelles je vais revenir. Ensuite, mes investigations pour trouver des solutions à ces difficultés m'ont amenée à analyser les propositions du Centre européen des langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe en la matière et à participer à un projet, « ConBaT+ » (2008-2011, sous la direction de M. Bernaus) offrant des perspectives à notre problématique.

Le concept de bi/pluri-linguisme à l'épreuve du réel dans l'école française

Les enquêtes que j'ai pu mener depuis 2000 s'effectuent sur le mode ethnographique. Les données, coconstruites avec les acteurs du terrain (enseignants, administratifs, élèves, parents), se composent de discours dans et hors de la classe dans le primaire et le secondaire, d'entretiens semi-dirigés, d'instructions officielles, de projets d'école, de règlements intérieurs, d'emplois du temps, de suivi de réunions pédagogiques. En tout, une dizaine d'établissements sont suivis régulièrement. Mon but, au départ, était de comprendre comment la diversité langagière était prise en compte. Je suis donc d'abord allée enquêter dans et autour des classes comportant objectivement le plus haut degré de diversité langagière : celles accueillant des élèves nouvellement arrivés (dorénavant ENA). Cependant, l'écart entre les propositions de la recherche en sociolinguistique et didactique et les pratiques de classes (Auger, 2008a) est criant dans ces contextes. En effet, dans ces structures, la diversité linguistique n'était généralement pas perçue par ces praticiens comme un facteur favorable aux apprentissages alors que les recherches montrent le contraire (Cummins, 2001). Ainsi, la langue/variation de la maison est souvent ignorée, voire jugée handicapante pour les apprentissages (« pas vraiment une langue », « une langue trop éloignée du français », « de toute façon les parents parlent peu aux enfants, sauf pour les ordres, parce qu'ils ont trop de soucis... »), surtout si la langue en question n'est pas bien cotée sur le marché linguistique comme l'arabe ou le turc par exemple. Par contre, les classes qui présentent explicitement, dans leurs discours, davantage de diversité langagière et sont vécues pédagogiquement comme telles sont les classes dites bilingues, celles

mettant en œuvre l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (dite EMILE, voir Auger, à paraître). Il ressort de nos enquêtes que la conception de l'élève bi-/plurilingue n'est positive que si, d'une part les langues sont enseignées/apportées par l'école (rarement si elles sont pratiquées en dehors, dans la famille par exemple) et si, d'autre part, l'élève a de bons résultats académiques. Ces paramètres sont ceux des classes EMILE, considérées comme des lieux pour les élites, sélectionnant donc des élèves possédant de bonnes compétences scolaires. Les classes d'ENA ne sont pas appréhendées comme plurilingues : les langues constituant ce plurilinguisme sont parlées/écrites hors les murs de l'école et les ENA ne sont pas considérés comme la future élite de la nation. Au contraire, il s'agit de les intégrer par la langue française avant tout et la confusion des niveaux linguistique et académique est encore très fréquente dans les représentations des enseignants. Voici un exemple typique, issu du recueil d'entretiens avec les enseignants, qui montre que la formation des praticiens leur fait confondre compétences dans la matière et compétences en français :

Enseignant : X// tu as bien vu il est pas bon

Enquêtrice : mais là c'était un cours de math/// c'est les maths le problème tu crois

Enseignant : déjà il ne comprend pas ce qu'on lui en dit en français tu vois

Enquêtrice : c'est la question des consignes alors selon toi

Enseignant : oui

Enquêtrice : et son niveau en math dans sa L1

Enseignant : ouil///// je crois qu'il a été testé// vaguement par le CASNAV¹// je crois pas que ce soit terrible non plus

Par ailleurs, dans les classes EMILE, on enregistre souvent le type de propos suivant :

Enquêtrice : ça te plait d'enseigner dans des classes EMILE

Enseignant : bien sûr// on a les meilleurs élèves

Enquêtrice : meilleurs en quoi

Enseignant : en tout//

Enquêtrice : en langue ou en discipline

Enseignant : ben en tout/// je comprends pas ce que tu veux dire

Enquêtrice : et tes élèves parlent d'autres langues en dehors du français et de l'anglais (utilisé pour l'EMILE)

Enseignant : là tu me poses une colle

Enfin, ces entretiens montrent que les enseignants dans les classes EMILE ne font guère cas des autres langues des élèves.

Ces discours m'ont amenée à proposer des démarches permettant l'activation des transferts linguistiques (Auger, 2005) et culturels (Auger et Pierra, 2007) dans les classes d'ENA qui souffraient, davantage que les

1. CASNAV : Centre d'accueil et de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés et du voyage. Ce centre a plusieurs fonctions : formation et information auprès de ces publics et des personnels qui en ont la charge, dont la mise en place d'évaluations des compétences académiques en L1.

classes EMILE, d'une représentation défavorable du plurilinguisme. Le fait de proposer, comme activités, l'introduction des langues des élèves (en primaire et dans le secondaire) ainsi que la prise en compte des cultures/expériences vécues antérieurement a permis plusieurs prises de conscience et une évolution des pratiques chez certains enseignants (voir les résultats dans Auger, 2008b).

Les travaux du Conseil de l'Europe et la question de la diversité

Du plurilinguisme européen-centré vers l'ouverture

Le travail du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation aux langues est coordonné par deux instances complémentaires, le Centre européen des langues vivantes (CELV), à Graz en Autriche, et la Division des politiques linguistiques à Strasbourg. Les buts et objectifs du CELV, depuis sa création en 1994, sont de promouvoir l'éducation aux langues en Europe avec une forte volonté d'unité politique. Ainsi, la compréhension interlinguistique et culturelle est une priorité : « Pour que ce rêve d'un continent sans clivages devienne réalité, l'Europe a donc besoin de citoyens pouvant tous communiquer en utilisant les diverses langues parlées sur son territoire » (<http://www.ecml.at/>). À ce titre, l'Albanie, l'Arménie, le Liechtenstein, la Principauté d'Andorre ou la Suisse par exemple, qui ne sont pas membres de l'Union européenne, participent aux travaux du CELV. Le principe de réalité est donc au cœur des préoccupations du Centre qui cherche à développer l'innovation. Cette innovation évolue, au fil du temps, avec une plus grande inclusion de la question de la diversité dans les travaux, recherches qui finalement rejoignent les difficultés que nous venons d'évoquer en France. L'intérêt pour la diversité en tant que telle apparaît résolument dans les projets en cours pour 2008-2011. Antérieurement, la question ne se posait pas en ces termes. Ainsi, les premiers travaux du CELV (1995-1998) s'intéressaient davantage aux problématiques des classes bilingues, à l'autonomie de l'apprenant et à l'éveil interculturel (voir Newby, dir., 2004), mais sans que ces dimensions dialoguent encore véritablement entre elles et débouchent concrètement sur des méthodologies ou des matériaux pédagogiques. Le bilinguisme d'alors se centre surtout sur de « grandes » langues européennes ; le concept d'autonomie est traité sans lien direct avec la problématique de l'hétérogénéité en classe ; l'éveil interculturel est davantage lié aux questions à se poser quand s'effectue une rencontre avec un locuteur de la langue cible, en dehors de classe elle-même.

Dans les travaux du CELV de 2000 à 2003 (voir Heyworth, dir., 2003), l'intercompréhension est à l'honneur mais, de nouveau, sans référence concrète à la diversité dans la classe.

De son côté, l'éveil aux langues (Candelier, 2003) se voit pensé dans les curricula et intègre bien de nombreuses langues, de tout statut – y compris les langues diverses des élèves de la classe. Mais le travail s'effectue avec le matériel développé par le CELV et l'enseignant peut parfois mettre en place un « éveil » cosmétique, sans faire le lien avec les langues/variétés

des élèves de la classe. Il arrive donc que la diversité soit introduite et reconnue sans pour autant que la diversité des langues et des élèves eux-mêmes le soit en pratique.

Point positif, l'introduction du Porte-Folio, document du CELV qui permet à l'élève et à l'enseignant de suivre la biographie langagière de l'apprenant, constitue une étape vers la conscience de la diversité des expériences linguistiques même si l'on peut regretter le peu de réinvestissement réel de ces expériences dans les pratiques de classe.

Les projets actuels et à venir du CELV (2008-2011) sont pour certains plus proches d'un développement des pratiques prenant réellement en compte et utilisant la diversité linguistique comme une ressource positive. Ainsi, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP, voir Candelier, dir., 2007) permet de développer les compétences qui devraient être à la base de la formation des acteurs qui constituent par ailleurs nos terrains d'enquête en France. Le CARAP cerne les compétences de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel ainsi que les compétences primordiales pour gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité : compétences de décentration, de distanciation, d'analyse, de reconnaissance de l'altérité et d'attribution de signification.

D'autres projets tels que « Langues minoritaires, langues collatérales et éducation bi-/plurilingues » (sous la direction de Cortier, 2008-2011) cherchent à développer un kit pour les régions où sont parlées des langues minoritaires. Dans ce projet, la diversité est un enjeu majeur, mais il s'inscrit dans des régions où la diversité est présente, sans que cela corresponde à nos terrains citadins où les données sociolinguistiques sont différentes. Malgré tout, ces outils seront probablement transférables.

En grande partie, les travaux du CELV ont à cœur de promouvoir des solutions pour travailler avec la diversité en classe. Le thème retenu par le Centre jusqu'en 2007 est d'ailleurs « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle ». Ce thème s'inspire du modèle canadien multilingue et multiculturel. Cependant, il faut prendre garde de ne pas répercuter les écueils des pratiques nord-américaines. En effet, cette déclaration de principe ne provoque pas, au niveau pédagogique, la mise en place de transferts entre langues (de la migration récente ou minoritaire comme le français) ni de changement réel de statut des langues dans les classes. À ce titre, les « propositions d'éducation au plurilinguisme en contexte scolaire » (Coste, Castellotti et Duverger², dir., 2007) sont plus proches des préoccupations françaises car elles cherchent à « faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors de la

2. L'ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue) et l'équipe de recherche DYNADIV (EA 4246 : Dynamique et enjeux de la diversité : langues, culture, formation) de l'université de Tours ont organisé à la fin août 2007, avec le concours du ministère des Affaires étrangères et européennes et celui de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, un séminaire international relatif à l'éducation plurilingue en contexte d'enseignement primaire dont est issu ce document.

langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture à la pluralité ».

Le projet ConBaT+ : des réponses possibles ?

Un des derniers projets du CELV « ConBaT+ », auquel je participe, peut répondre aux difficultés des enseignants de nos classes en France. « L'acronyme ConBaT+ signifie que l'approche de l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) se doit d'intégrer des activités encourageant le plurilinguisme et le pluriculturalisme », selon les concepteurs du projet (voir le portail internet du CELV : <http://www.ecml.at/>). Il s'agit donc non seulement d'intégrer dans les pratiques de classe la langue de scolarisation et une autre langue (l'anglais, le français ou l'espagnol, dans le projet) mais également d'intégrer toute autre langue et culture de la classe (minoritaire, régionale, issue de la migration) afin d'aider « à gérer la diversité au sein de la classe » pour « réduire la pression ressentie par les enseignants qui doivent s'adapter à cette diversité ».

L'idée innovante et ambitieuse du projet réside dans le fait d'utiliser les classes EMILE pour mettre en œuvre la démarche. Or nous avons vu, dans nos analyses en France, que ces classes bilingues, précisément, font le plus souvent fi des autres langues et variations des élèves en dehors des deux langues enseignées/apportées par les enseignants. ConBaT+ propose des activités au cours desquelles le plurilinguisme peut être lié à différentes matières dans le cursus scolaire, en primaire et en secondaire. Pour les élèves, l'objectif est d'activer les transferts cognitifs et de valoriser leurs connaissances. Par exemple, est proposé un ensemble de séquences en mathématique en espagnol *contar hasta diez* (pour un public de langue 1 non hispanisant en primaire). De façon continue dans ces activités, il est demandé aux élèves d'utiliser les langues qu'ils connaissent (langues de la maison, expérimentées en voyage etc.) pour intégrer les concepts mathématiques.

Les présupposés théoriques de ConBaT+ s'appuient sur les résultats de recherches-actions importantes menées sur la question du plurilinguisme, notamment en Belgique avec le programme Foyer (Byram et Leman, 1990). Depuis 1969, ce projet se consacre à l'immigration et à l'intégration des élèves en mettant en œuvre des programmes de scolarisation en L1 et en langue cible vérifiant ainsi, si besoin en était, que les élèves (par exemple turcophones dans les enquêtes) à qui on enseigne le turc à l'école ont de meilleurs résultats académiques en langue de scolarisation par la suite (Cummins, 2001).

ConBaT+ incite donc le formateur à faire le choix d'être acteur du changement social et pédagogique en matière de plurilinguisme, sans hiérarchiser les langues, proposition qui peut offrir des solutions pour les classes en France. En cela, ces démarches sont éthiques et méritent d'être mentionnées, diffusées avec profit en formation continue et initiale des enseignants du premier et second degré.

De fait, la dimension interculturelle est présente dans le projet : ouverture à toutes les langues et variations et ouverture à l'altérité en règle générale.

Conclusion

Le plurilinguisme n'est plus un choix mais une réalité de la classe. Donner la possibilité aux élèves de mettre à profit leur L1, quelle qu'elle soit, permet de faire de la diversité un atout et de montrer, enfin, que les autres langues peuvent servir de ressources aux apprentissages. Actuellement, nous testons avec des enseignants du primaire et du secondaire certaines activités ConBaT+. Il ressort de ces expériences que les enseignants font davantage appel aux compétences plurilingues des élèves au cours de ces activités (« Pour l'animation, je vais m'appuyer sur des élèves qui manient et mémorisent... beaucoup mieux que moi ! », nous dit par exemple avec humour un enseignant).

Offrir des outils à une population scolaire hétérogène linguistiquement et culturellement, pour aider les enseignants et les élèves aux prises avec des programmes souvent surchargés, est important. Les accompagner afin qu'ils s'en emparent et se les approprient demande du temps et beaucoup d'échanges, car se trouve en jeu la relation à soi-même et aux autres : accepter de voir ses méthodes d'enseignement évoluer, oser exprimer ses difficultés et chercher de l'aide (associations, publications, formations). Cette phase durera jusqu'en 2011 avant la publication d'un livret d'activités disponible du primaire au secondaire, en anglais, français et espagnol, au CELV.

En s'engageant dans cette démarche, les enseignants peuvent alors devenir un corps professionnel coopératif pour encourager la démocratie, la citoyenneté, la cohésion sociale, le respect et la compréhension mutuelle ainsi que le développement des identités multiples.

Nathalie AUGER

Références bibliographiques

- AUGER N. (2005), *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, DVD (26 mn) et livret pédagogique, Montpellier, SCÉRÉN, CRDP.
- AUGER N. (2008a), « Pourquoi tenir compte des représentations des langues et des cultures ? », dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.
- AUGER N. (2008b), « Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme », dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur, *Conscience du plurilinguisme*, Presses Universitaires de Rennes.
- AUGER N. (à paraître), « Réussir son intégration dans le système éducatif en France : une histoire de normes ? », dans J. Goes, J.-M. Mangiante & L. Cadet (dir.), *Langues et intégration socioprofessionnelle* (Actes du colloque d'Arras, mai 2008), Bruxelles, De Boeck.
- AUGER N. & PIERRA G. (dir.) (2007), *Arts du langage et publics migrants, Études de linguistique appliquée*, n° 147.
- BYRAM M. & LEMAN J. (dir.) (1990), *Bicultural and trilingual education: the Foyer model in Brussels*, Clevedon-Philadelphia, Multilingual matters.
- BYRAM M. (2006), « Langues et identités », dans *Conférence intergouvernementale, Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

- CANDELIER M. (dir.) (2003), *Janua Linguarum-la porte des langues, L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Conseil de l'Europe, CELV.
- CANDELIER M. (dir.) (2007), *Le CARAP, un instrument au service de l'éducation plurilingue*, Graz, Autriche, CELV.
- CUMMINS J. (2001), « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum*, n° 19, pp. 15-21.
- HEYWORTH F. (dir.) (2003), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000 à 2003*, Conseil de l'Europe, CELV.
- COSTE D., CASTELLOTTI V. & DUVERGER J. (dir.) (2007), « Propositions d'éducation au plurilinguisme en contexte scolaire », dans *Rapport du séminaire de Tours 2007* (non publié).
- NEWBY D. (dir.) (2004), *Collections thématiques 1995-1999*, Conseil de l'Europe, CELV.